

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Globalizace a vybrané globální problémy ve výuce základů společenských věd na gymnáziích

Globalization and selected global issues in social studies at high schools

Bc. Pavla Penížková

Vedoucí práce: Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy anglický jazyk – základy společenských věd

2017

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, s použitím uvedené literatury a pramenů. Zároveň prohlašuji, že jsem tuto práci, ani její část, neuplatnila v žádném dalším typu studia. Odevzdaná elektronická verze je identická s její tištěnou podobou.

V Neratovicích dne 22. června 2017.

.....

podpis

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat paní Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, vstřícný přístup a rovněž i za cenné rady a připomínky k obsahu.

Dále děkuji zúčastněným studentům za spolupráci. Nakonec bych chtěla poděkovat všem těm, kteří mi poskytli podporu během psaní práce, ale i v rámci celého studia.

ABSTRAKT:

Cílem diplomové práce je představit téma globalizace a globálních problémů jako téma školního vyučování. Bude provedena didaktická analýza tématu v souvislosti se vzdělávacím obsahem občanského a společenskovedního základu a průřezového tématu výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech na gymnáziích.

V teoretické části je krátce vymezena globalizace a vysvětleny potřebné sociologické pojmy, jako například globální chudoba, globální nezaměstnanost a konzumerismus. Dále je zde kapitola o globální výchově ve školách a o výzkumech porozumění globalizaci.

Praktická část nejprve přibližuje metodiku kvalitativního výzkumu a metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, jakožto východiska práce. Poté prezentuje výsledky výzkumné sondy studentských porozumění realizované se studenty gymnázií, na jejichž základě dává doporučení pro školní výuku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

globalizace, globální rozvojové vzdělávání, globální kompetence, konstruktivismus, studentská porozumění, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný hloubkový rozhovor

ABSTRACT:

The aim of this thesis is to introduce the theme of globalization and global issues as a topic of school education. There will be a didactic analysis of this topic in relation with the content of Civil and Social Sciences and the cross-curricular theme Education for Thinking in the European and Global Context at secondary grammar school.

The theoretical part briefly defines globalization and explains the necessary sociological terms, such as global poverty, global unemployment and consumerism. There is also a chapter on global education in schools and on researches on understanding of globalization.

The practical part explains the methodology of qualitative research and the method of in-depth interview of the semi-structured type serving as the basis of this work. Then, it presents the results of the research conducted on students' understanding realized with the secondary grammar school students. Finally, it gives recommendations for school education based on these results.

KEY WORDS:

globalization, global development education, global competence, constructivism, students' understanding, qualitative research, in-depth semi-structured interview

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Charakteristika RVP G	9
<i>1.1. Vzdělávací obsah Mezinárodní vztahy, globální svět Občanského a společenskovedního základu</i>	<i>9</i>
<i>1.2. Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech</i>	<i>10</i>
1.2.1. Charakteristika průřezového tématu.....	10
1.2.2. Přínos průřezového tématu.....	11
1.2.3. Tematické okruhy průřezového tématu.....	12
2. Pedagogický konstruktivismus.....	14
<i>2.1. Historie a nejdůležitější teze pedagogického konstruktivismu</i>	<i>15</i>
<i>2.3. Znalosti učitele</i>	<i>17</i>
3. Globalizace a globální problémy.....	19
<i>3.1. Obecná charakteristika globalizace.....</i>	<i>19</i>
<i>3.2. Historie a aktéři globalizace.....</i>	<i>22</i>
<i>3.3. Významné aspekty globalizace</i>	<i>24</i>
3.3.1. Masová média	26
3.3.2. Globální města.....	31
3.3.3. Dopady globalizace na jednotlivého člověka.....	32
3.3.3.1. Cestování a konzumerismus	32
3.3.3.2. Rozvinutý versus rozvojový svět a možnost mobility.....	34
3.3.4. Kulturní akcenty globalizace.....	35
3.3.5. Další socio-ekonomické aspekty globalizace.....	37
3.3.5.1. Globální chudoba	38
3.3.5.2. Globální nezaměstnanost.....	40
3.3.6. Ekologické aspekty globalizace a základní rozměr jejich problémů.....	41
3.3.6.1. Vybrané konkrétní přístupy.....	42
3.3.7. Sociálně-politické problémy globalizace	45
3.3.7.1. Problematika genderu z hlediska globalizace.....	46

4. Globální výchova ve škole.....	51
4.1. Zahraniční metodika a metodici.....	51
4.2. Globální rozvojové vzdělávání v ČR.....	54
4.3. Výzkumy.....	57
PRAKTICKÁ ČÁST.....	61
5. Metodologická východiska práce.....	61
5.1. Kvalitativní výzkum.....	61
5.2. Metody sběru dat.....	64
5.2.1. Hlubkový rozhovor.....	64
5.3. Analýza dat.....	65
6. Kvalitativní výzkumná sonda – studentská porozumění globalizaci a vybraným globálním problémům.....	67
6.1. Plán výzkumné sondy.....	67
6.2. Charakteristika výzkumného vzorku.....	68
6.3. Pilotáž.....	68
6.4. Průběh výzkumné sondy.....	68
6.5. Výzkumné otázky.....	69
6.6. Tematické okruhy.....	70
6.7. Vyhodnocení odpovědí výzkumné sondy.....	74
6.8. Závěrečná diskuze.....	96
6.8.1. Nejdůležitější zjištění výzkumné sondy.....	101
6.9. Doporučení pro školní výuku.....	102
Závěr.....	106
Použitá literatura.....	108
Přílohy.....	115

Úvod

Za posledních přibližně dvacet let prošlo české školství řadou změn, jejichž cílem bylo zkvalitnění vzdělávacího systému. Jako první byl vytvořen Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). Díky tomu byly do vzdělávací soustavy zavedeny dvě úrovně kurikulárních dokumentů – státní a školní úroveň. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň vymezují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola vytváří sama dle zásad a požadavků obsažených v rámcovém vzdělávacím programu.

Rámcové vzdělávací programy umožňují individualizovat vzdělávací obsah vzhledem k potřebám studentů, dávají učitelům možnost flexibilně reagovat na aktuální potřeby měnící se společnosti a formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy daného typu školy. Zároveň směřují k osvojení klíčových kompetencí, které jsou důležité pro osobní rozvoj studentů a jejich uplatnění ve společnosti. Všechny uvedené změny samozřejmě znamenají větší požadavky na žáky, ale i na učitele. Dříve byl kladen důraz především na předávání kognitivních cílů, dnes se do popředí zájmu dostávají i studentská porozumění, se kterými jedinci již do školy přicházejí. Nejde tedy čistě jen o předávání znalostí zvenku, ale spíše o zdůraznění toho, že se znalosti budují uvnitř a co je jejich obsahem. Taková diagnostika studentských porozumění v oblasti sociálních věd je u nás prozkoumána zatím jen minimálně. Námi zvolené téma globalizace není dokonce ve smyslu didaktické analýzy zpracováno vůbec.

Tématem práce byla proto zvolena tato problematika, ve které se s pomocí dostupných zdrojů pokusíme téma globalizace a globálních problémů didakticky analyzovat a zpracovat a na závěr předložíme podněty k výuce zjištěné jak z analýzy, tak i z vlastní výzkumné sondy provedené na deseti studentech. Teoretická část se bude nejprve věnovat zakotvení tématu v rámcovém vzdělávacím programu a také zde bude v krátkosti představen pedagogický konstruktivismus. Následující kapitola vysvětlí důležité pojmy týkající se globalizace. V rámci didaktické analýzy tématu poté vysvětlíme, jak s globalizací nakládá naše a zahraniční školství (případně přesněji kurikulární dokumenty) a zda existují výzkumy studentských porozumění na dané téma. Praktická část bude zaměřena na sondu do studentských porozumění, v jejímž rámci popíšeme metodologii kvalitativního výzkumu a metodiku hloubkového rozhovoru. Na závěr poslouží data získaná z výzkumné sondy ke zpracování doporučení pro školní výuku.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika RVP G

Téma globalizace a globálních problémů se částečně objevuje v jednom z obsahů vzdělávacího oboru Občanský a společenskovědní základ. Mnohem důležitější (téměř hlavní) roli však hraje v jednom z průřezových témat RVP G – ve Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Proto se budeme v následující části práce zabývat právě těmito oddíly RVP G.¹

1.1. Vzdělávací obsah Mezinárodní vztahy, globální svět Občanského a společenskovědního základu

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sestává z osmi vzdělávacích oblastí. Jednou z nich je i Člověk a společnost. Ta je tvořena třemi navzájem si blízkými vzdělávacími obory – Občanským a společenskovědním základem, Dějepisem a Geografií. Téma naší práce je obsaženo právě v Občanském a společenskovědním základu, konkrétně ve vzdělávacím obsahu *Mezinárodní vztahy, globální svět*, který si nyní krátce charakterizujeme.

Vzdělávací obsah čítá celkem šest očekávaných výstupů. Žák by měl například dokázat objasnit argumenty pro evropskou integraci a zhodnotit její význam pro Evropu jako celek. Dále by měl mít obsáhlé znalosti o Evropské unii, tzn. znát její orgány (a jejich pravomoci a činnost), ale měl být i schopen konkrétně domýšlet vliv začlenění státu do EU na každodenní život jeho občanů. Ovšem ani ostatní mezinárodní organizace nejsou opomenuty – dotyčný by měl umět uvést ty nejvýznamnější (NATO, OSN apod.) a zhodnotit jejich význam pro Českou republiku. To vše lze zahrnout pod proces globalizace, jestliže ji budeme chápat v širším měřítku. Pokud ji ovšem budeme brát v užším slova smyslu, pak se tématu naší práce nejvíce dotýká poslední očekávaný výstup, požadující

¹ Pro úplnost lze dodat, že u obojího (u vzdělávacího obsahu v rámci Občanského a společenskovědního základu i u průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech) se pojetím a obsahem navazuje na znalosti studentů ze základního vzdělávání tak, aby nedocházelo ke tříštění jejich poznatků. Jinak řečeno, i RVP ZV pracuje s tématem globalizace. Problematika se opět objevuje v jednom ze vzdělávacích obsahů Výchovy k občanství a rovněž je zde i stejnojmenné průřezové téma, byť samozřejmě s trochu jiným zaměřením.

Viz blíže: JERÁBEK, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (Se změnami provedenými k 1.9.2007), s. 50, 95-96.

právě to, aby žák uměl posoudit projevy globalizace, uvést příklady aktuálních globálních problémů a promýšlet jejich příčiny a důsledky. Učivem vzdělávacího obsahu je tedy *evropská integrace, mezinárodní spolupráce* a pro nás nejdůležitější – *proces globalizace*.²

1.2. Průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*

Mnohem podrobněji se však tématu globalizace a souvisejícím problémům věnuje celé jedno z pěti průřezových témat RVP G – *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Nejprve je zde uvedena charakteristika průřezového tématu, poté jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka v oblasti postojů a hodnot a v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a konečně je zde i pět tematických okruhů průřezového tématu.

Téma je nejspíše nejlépe naplnitelné právě ve výuce Občanského a společenskovedního základu. Pro úplnost je však nutné dodat, že ho lze prakticky využít i v dalších vzdělávacích oborech (například v Dějepise) a oblastech (Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a příroda nebo Člověk a zdraví). Taková propojení ukazují snahu žákům poskytnout komplexní pohled na dané téma či problematiku.

1.2.1. Charakteristika průřezového tématu

Cílem průřezového tématu je žákův kritický pohled na globalizační a rozvojové procesy současného světa. Zároveň zdůrazňuje, že je důležité vnímat globalizaci nejen jako jeden monotematický celek, ale naopak jako soubor mnoha rozličných globálních fenoménů (hospodářských, sociálních, politických, kulturních a environmentálních), které jsou navzájem provázané. Tento fakt si pro účely naší práce dovolíme podtrhnout. Je zde také řečeno, že nejprůhodnějším způsobem, jak téma úspěšně naplňovat, je jeho integrace do různých vzdělávacích oblastí, oborů a vyučovacích předmětů. Vhodné příležitosti k realizaci poskytuje opravdu celý RVP G. Vzhledem k tématu práce bychom se však měli zmínit především o tom, že je to právě Občanský a společenskovední základ, respektive výuka Základů společenských věd, kde se průřezové téma dá velmi dobře uplatnit.

Možnosti realizace *Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech* v praxi jsou celkem široké. Lze využít nejrozumnějších inovativních metod a forem výuky. Doporučované jsou různé projekty vyžadující kooperaci mezi žáky, využívání a podpora mimotřídních zájmových aktivit apod. Dále je velmi vhodné využít kontaktů s různými

² Viz blíže: BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 44.

humanitárními organizacemi, kulturními a společenskými institucemi v regionu či spolupráci se zahraničními partnerskými školami.³ Jak je vidět, příležitostí k naplnění tématu je celá řada a učitel si s ním může vcelku „vyhrát“ dle aktuálního světového či tuzemského dění nebo dle potřeb žáků atd.

1.2.2. Přínos průřezového tématu

Každé průřezové téma by mělo žákovi přinášet nějaký užitek. Takový přínos je vždy rozdělen do dvou kategorií – zaprvé na postoje a hodnoty a za druhé na vědomosti, dovednosti a schopnosti. My si blíže představíme ty, se kterými pracuje *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

V oblasti postojů a hodnot je například žákova osobnost rozvíjena takovým způsobem, aby dokázal přijmout zodpovědnost za sebe a také za svět, ve kterém žije, což prakticky znamená, že se má dotyčný aktivně spolupodílet na řešení problémů na „regionální, národní i mezinárodní úrovni“.⁴ Zároveň má však umět prosazovat i svá práva a ctít základní etické hodnoty, tzn. být tolerantní, sociálně spravedlivý a solidární s lidmi v těžkých životních podmínkách. Pro naše téma jsou pak velmi důležité především následující přínosy – vnímání následků globalizace a schopnost mezi nimi rozlišit ty dobré a špatné a také schopnost uchránit se před násilím, terorem a dalšími bezpečnostními riziky, které globalizace přináší.⁵

Oblast rozvíjených vědomostí, dovedností a schopností je ještě o něco širší, my zde uvádíme jen ty, které souvisí s tématem naší práce. Obecně by si žák měl umět utvořit na základě ověřených informací svůj názor, ten umět vysvětlit a obhájit v různých „diskuzích o politických, ekonomických a sociálních problémech v kontextu s evropskými a globálními vývojovými tendencemi“.⁶ Zde se tak opět zrcadlí skutečnost, že globalizace zahrnuje mnoho různých fenoménů. Dále by měl jedinec rozumět historickým souvislostem v evropském, ale i globálním kontextu, a to poté umět vztáhnout i k vlastními státy (nebo národu). Obdobně by měl dokázat posoudit naopak lokální problémy v širších evropských a samozřejmě i globálních souvislostech. Zlepšení lze očekávat i v oblasti sociálních dovedností usnadňujících komunikaci mezi různými národy a kulturami. Za velice

³ Tamtéž, s. 69-70.

⁴ Tamtéž, s. 70.

⁵ Viz blíže: Tamtéž.

⁶ Tamtéž, s. 71.

podstatné považujeme i získávání praktických dovedností, které žák využije pro svůj budoucí osobní i pracovní život v současném globalizovaném světě.⁷

1.2.3. Tematické okruhy průřezového tématu

Každé průřezové téma RVP G je rozděleno na několik tematických okruhů, které se věnují jednotlivým aspektům tématu a žákovi tím dávají možnost si do určité míry vybrat oblasti, které ho zajímají nejvíce. V průřezovém tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* je celkem pět tematických okruhů. Konkrétně to jsou:

Globalizační a rozvojové procesy, Globální problémy, jejich příčiny a důsledky, Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce, Žijeme v Evropě, Vzdělávání v Evropě a ve světě.

První tematický okruh *Globalizační a rozvojové procesy* cílí především na teoretickou základnu pojmu globalizace a na to, jak se fenomén projevuje v životě každého člověka. Poté se věnuje historickým přístupům k procesům globalizace v různých regionech světa, ale i na celosvětové úrovni. Dále jsou zde zahrnuty i jednotlivé aspekty globalizace – geografický, ekonomický a kulturní rozměr.

Druhý tematický okruh *Globální problémy, jejich příčiny a důsledky* pracuje především s konceptem nerovnoměrného vývoje světa v oblasti ekonomické (mezinárodní dluh), sociální (chudoba a bohatství, nerovnost mezi muži a ženami, nerovnost v oblasti vzdělávání, mezinárodní migrace a migrační politika, azylové a uprchlické hnutí apod.), environmentální (globální problémy životního prostředí a trvale udržitelný rozvoj) či politické (lidská práva, dětská práva, rozhodování na místní versus na globální úrovni).

Třetí tematický okruh *Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce* se zabývá, jak vyplývá už z názvu, mezinárodními institucemi různého zaměření (ekonomického, kulturního či náboženského), které se snaží pomáhat rozvojové spolupráci. Sem náleží i snaha o lidský rozvoj a konkrétně například často zmiňovaný projekt OSN Rozvojové cíle tisíciletí (Millennium Development Goals) a dále veškerá humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v národním i mezinárodním měřítku. Patří sem i světový obchod, kam lze zařadit pro žáky zajímavé téma spravedlivého obchodu (Fair Trade) a problémy s jeho naplňováním.

Čtvrtý tematický okruh *Žijeme v Evropě* se věnuje různým profilům Evropy jako celku. Tam spadají různé evropské jazykové a kulturní okruhy, kulturní kořeny a hodnoty,

⁷ Tamtéž.

rozmanité druhy životního stylů apod. Neméně důležitým bodem je evropský integrační proces – historie EU, společné politiky a instituce EU, přijetí a osud České republiky v EU, ale i další významné evropské instituce a organizace či významní představitelé Evropy (tedy i ČR). Dalších několik bodů se podrobněji věnuje České republice – historickému vývoji českého národa, ovšem v evropském kontextu, vývojové a politické milníky českých zemí v evropském a světovém kontextu a konečně vztahy České republiky se sousedními zeměmi.

Poslední, pátý tematický okruh se jmenuje *Vzdělávání v Evropě a ve světě* a spadá sem všechno to, co se týká vzdělávacích programů EU a možné účasti v nich, podmínky takového studia v zahraničí, významné zahraniční univerzity a jejich stipendia pro žáky. Zároveň jsou zde zařazeny i srovnávací charakteristiky gymnaziálního vzdělávání v České republice a na obdobných školách v zahraničí.⁸

⁸ Viz blíže: Tamtéž, s. 71-73.

2. Pedagogický konstruktivismus

V následující kapitole se budeme věnovat pedagogickému konstruktivismu, protože je jedním ze současných směrů didaktiky, a dokonce se dělí i do několika proudů. Obecně ho definuje Pedagogický slovník: „*Široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*“⁹ Tento směr se snaží překonat předchozí přesvědčení, že stačí studentům předávat hotové poznatky a nijak hlouběji je do tohoto procesu už nezapojovat. (Studenti jsou tak po celou dobu vyučování pouze pasivními příjemci informací.) Na tomto modelu bylo vystavěno tzv. transmisivní vyučování s frontální výukou.¹⁰ Lze ho také označit za tradiční a platí pro něj tyto základní znaky:

1. Soustředění pedagoga na učební osnovy a na obsah vyučování. Žák a jeho zvládnutí učiva zůstává v pozadí.
2. Převažuje metoda výkladu a předávání hotových poznatků. Žáci se učí od učitele nebo z učebních textů (v případě, že učitel ústně zkouší jednotlivce).
3. Snadný vznik obtíží způsobených například chvilkovou indispozicí učitele nebo nepozorností žáků.
4. Nemožnost přizpůsobit se tempu učení všech žáků ve třídě.¹¹

Konstruktivismus však tvrdí, že informace předané pomocí transmisivní výuky nemusí být dobře integrovány (ve smyslu propojení) s žákovými dosavadními vědomostmi a zkušenostmi.¹² Proto se se změnou paradigmatu mění i role učitele. Ten již není obyčejným „dávkovačem“ znalostí, ale spíše facilitátorem celého procesu. Má připravit ideální podmínky pro žáky, kteří si s jeho pomocí učivo lépe osvojí. Zároveň je má povzbuzuje k samostatné aktivitě – k tázání, které jim pomůže lépe celou problematiku pochopit, formulovat vlastní názory a závěry a následně získané znalosti použít v praxi.

⁹ PRŮCHA, J. J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*, s. 105-106.

¹⁰ Transmisivní vyučování staví na poznatcích behaviorismu (především na objevech I. P. Pavlova a B. F. Skinnera) a také na kognitivní psychologii. Hlavní idea by se dala shrnout jako: „Předávání poznatků od toho, kdo ví, tomu, kdo neví.“

SMEJKALOVÁ, K. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání *Paideia*, s. 6. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/index.php?sid=2&lng=cs&lsn=10&jiid=33&jcid=268>.

¹¹ PECINA, P. a L. ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, s. 16.

¹² DVOŘÁKOVÁ, M. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování společnosti*, s. 8.

Zároveň by to však neměl být on, kdo opravuje chyby.¹³ Ideální je, pokud jsou žáci schopni se opravit sami (či s pomocí spolužáků). Dle výše uvedeného přesvědčení byla v ČR provedena kurikulární reforma a vznikly rámcové vzdělávací programy.¹⁴

2.1. Historie a nejdůležitější teze pedagogického konstruktivismu

Počátek výzkumů o konstruktivismu v učení je spojen s psychologem Jeanem Piagetem a filozofem Gastonem Bachelardem. Právě Piagetovy práce umožnily vypracovat konstruktivistické teorie vzdělávání. Badatelé, kteří na něj navazovali, se soustředili na dva hlavní aspekty – zaprvé na interakce, kterými subjekt konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace a adaptace na okolí, zadruhé na stádia vývoje dítěte.¹⁵ Na Piageta navázal i Gaston Bachelard, který se zabýval například tzv. „*vstupní kulturou učícího se jedince*“, i když své teorie aplikoval spíše na přírodovědné předměty.¹⁶ Podle něj „*každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností.*“¹⁷

Jak již bylo řečeno, pedagogický konstruktivismus se snaží žáky aktivně zapojit do vyučování, a naopak odmítá předávat jim definitivní vzdělávací obsahy bez jejich porozumění. Konstruktivisté tvrdí, že pasivní metodou lze žáky naučit jen jednotlivým faktům či mechanickému provádění určitých postupů, ale pravý význam nemůže být nikdy předán učitelem, učebnicí apod. Jsou to právě žáci, kteří si sami konstruují významy a porozumění, když aktivně pracují s předloženými informacemi. Proces je však zásadně podmíněn dosavadními znalostmi, dovednostmi a mentálními strukturami, se kterými už žáci do vyučovacího procesu přichází.¹⁸

Smejkalová konstruktivistický model výuky definuje takto: „*Základem poznávacího procesu ... není zprostředkování odborných vědomostí (transmise nebo instrukce), nýbrž schopnost vystavět znalostní sítě (konstrukce) objevování a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě využívají svých dosavadních znalostí,*

¹³ SMEJKALOVÁ, K. Tamtéž, s. 7.

¹⁴ Tamtéž.

¹⁵ BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*, s. 66.

¹⁶ Doslova říká: „*Vždycky jsem žasl nad faktem, že učitelé přírodovědných předmětů – ještě více než ostatní učitelé – nechápou, že lidé nechápou. Nikdy neuvažovali nad faktem, že žák přichází do třídy už s hotovými empirickými poznatky. Pak už nejde o to získat vědeckou kulturu, ale přejít do jiné kultury, odstranit z cesty překážky nahromaděné každodenním životem.*“

Tamtéž, s. 66-67.

¹⁷ Tamtéž, s. 67.

¹⁸ KALHOUS, Z. *Školní didaktika*, s. 49.

dovedností a zkušeností.“¹⁹ Proces re-konstrukce poznání má tedy dvě základní fáze – první zahrnuje zkoumání nového objektu a často vede k nerovnováze (žák zjišťuje, že nové informace nejsou v souladu s jeho dosavadními zkušenostmi), druhá fáze je snahou o řešení nastalého rozporu a o nastolení rovnováhy (mezi „starým“ a „novým“ poznáním). Proto se každé konstruktivisticky pojaté vyučování snaží navozovat situace, kdy u dítěte dojde u uvedeným reakcím. Aby to však bylo možné (aby učitel vytvořil správné situace), musí se nejprve začít „*diagnostikou intuitivních představ dítěte o daném jevu.*“²⁰ Proto konstruktivisté zkoumají žákovy dosavadní znalosti.

Popsaný proces rekonstrukce má (dle jeho přívrženců) ve vyučování řadu podob:²¹

1. Konstruktivismus jako *re-konstrukce dosavadních naivních pojetí* (jak bylo popsáno výše).
2. *Budování vlastní identity v sociálním kontextu.* Protože tvorbě žákovy identity pomáhá právě konfrontace svého vlastního pojetí s názory druhých.
3. Vědomost toho, že *znalosti jsou sociální konstrukty, s mnohostí možných reprezentací jedné informace.* Jinak řečeno, chceme, aby si žák uvědomil, že poznání je výsledkem činnosti konkrétních lidí, kteří pro něj zvolili jedno z možných vyjádření (a to se od pojetí dalších lidí liší). Žák má ideálně porozumět různým reprezentacím skutečnosti a dokázat mezi nimi přecházet.
4. Konstruktivismus jako *sociální aktivismus.* Radikální pojetí je vytvořeno v duchu pedagogiky nové levice, která tvrdí, že škola má sloužit k re-konstrukci společnosti. Dnes se s ním lze setkat při výuce ekologické a globální problematiky.
5. Konstruktivismus jako *filozofická představa, ve které je „pochopení individuální a sociální podmíněnost poznatkových systémů vyhroceno ve skepsi k možnosti poznání světa vůbec.“*²²

¹⁹ SMEJKALOVÁ, K. Tamtéž.

²⁰ KALHOUS, Z. Tamtéž, s. 50.

²¹ Tamtéž, s. 51.

²² Tamtéž.

V tabulce je přehledně shrnuto paradigma učení *kognitivní konstruktivismus*.²³

	Kognitivní konstruktivismus
<i>Pojetí poznání</i>	individuálně konstruované, „objektivní“, ale závislé na úrovni vývoje inteligence poznávajícího
<i>Metafora žáka</i>	naivní vědec
<i>Definice učení</i>	osobní nalézání smyslu
<i>Průběh učení</i>	řešení problémů, asimilace, akomodace poznatkových struktur, reflexe zkušeností
<i>Učitel je</i>	facilitátor
<i>Metoda a strategie vyučování</i>	vyvolej pocit rozporu mezi stávajícím pojetím žáka a novou zkušeností a pomoz mu obnovit novou, lepší rovnováhu
<i>Činnost žáka</i>	získává zkušenost s realitou prostřednictvím činností, asimiluje informaci, vytváří nová a modifikuje dosavadní schémata reflexí zkušenosti

2.3. Znalosti učitele

V předchozí části jsme se zmínili o učiteli jako důležité součásti vyučovacího procesu. Jeho znalosti, které do procesu přináší, zkoumal pedagogický psycholog Lee S. Shulman. Ten tvrdí, že učitel disponuje znalostmi obsahu (content knowledge), které jsou složeny ze tří komponent:²⁴

1. Znalosti vědních a jiných obsahů (subject matter content knowledge) – Je to „souhrn faktů a pojmů daného oboru včetně pochopení struktury tohoto oboru.“²⁵ Pouhá znalost tedy nestačí, učitel musí být schopen i argumentace a chápání hlubších souvislostí oboru.

²³ Tamtéž, s. 52.

²⁴ JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika* s. 244-245. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1820&edmc=1820.

²⁵ Tamtéž, s. 244.

2. Didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge) – Jsou to „*znalosti různých forem reprezentace učiva (příklady, ilustrace, demonstrace, analogie, metafora aj.)*“²⁶. Patří sem i porozumění faktorům usnadňujícím či ztěžujícím učení, kam spadá i učitelova orientace v žákovských porozuměních.
3. Znalost kurikula (curriculum knowledge) – Jde o znalosti didaktických prostředků, které učitel při výuce využívá.²⁷

²⁶ Tamtéž, s. 245.

²⁷ Celý koncept je ve skutečnosti ještě o něco složitější, protože Shulman každý z bodů dále dělí do tří forem, a i ty detailněji rozpracovává. Pro představu však stačí tři výše uvedené komponenty. Tamtéž.

3. Globalizace a globální problémy

Další část práce se bude teoreticky věnovat tématu globalizace. Nejprve se zaměříme na základní a všeobecné znaky a poté přistoupíme k jednotlivým aspektům. Krátce zmíníme ty nejhlavnější, nejvíce nás však budou zajímat především sociální problémy.

3.1. Obecná charakteristika globalizace

Téma globalizace je značně rozsáhlé a lze na něj nahlížet z mnoha různých úhlů pohledu. V rámci práce není možné postihnout naprosto vše, co s ním souvisí. Přesto se pokusíme alespoň obecně zorientovat a vystihnout to nejdůležitější.

Na úvod se hodí použít praktické vysvětlení globalizace, které je srozumitelné pro každého. S takovým výkladem pracuje britský sociolog Anthony Giddens. Říká, že pokud se vydáme nakoupit do místního obchodu, narazíme většinou na nepřeberné množství zboží, které dnes považujeme za zcela normální a samozřejmé. Nicméně taková nabídka je výsledkem složitých ekonomických vazeb, které procházejí napříč celým světem. Pokud se zamyslíme nad původem jednotlivých výrobků, dojdeme k tomu, že pochází z mnoha různých států. Tím pádem musí být do „našeho“ obchodu pravidelně a efektivně dopravovány z místa původu až k nám, což vyžaduje mimo jiné přítomnost informačních toků koordinujících ono obrovské množství každodenních transakcí.²⁸ Složitost mechanismu samozřejmě ještě více narůstá, pokud vezmeme v potaz, že mnoho výrobků nepochází jen z jedné země, ale skládá se z komponentů pocházejících z více zemí. Obdobná situace nastává i v momentě, kdy se surovina získá v jednom státě, poté putuje na zpracování jinam a konečná distribuce a prodej zboží se pak odehrává zcela jinde.²⁹

²⁸ GIDDENS, A. *Sociologie*, 1999 s. 82.

²⁹ Pokud mluvíme o mezinárodním obchodu, můžeme se také ptát, kde jsou jeho počátky. Lidé vždy rádi směňovali něco za něco – potraviny, různé spotřební zboží, ale i důležité informace a poznatky. S rozvojem dopravy rostla i vzdálenost, v rámci které se přepravovali obchodníci a zboží. Nejprve šlo o obchod mezi menšími oblastmi, pak v rámci kontinentů, a nakonec vznikl i transkontinentální obchod. Za první globální systém je označován tzv. *trojúhelníkový obchod* mezi Evropou, Afrikou a Amerikou. Evropané (především Britové, Portugalci a Španělé) pluli do Afriky, aby zde vyměnili například textilie, zbraně a alkohol za otroky. To naložili na své lodě a pluli dál. V oblasti střední Ameriky pak Evropané prodali přeživší otroky zdejším majitelům plantáží. (Obrovské plantáže vyžadovaly mnoho náročné lidské práce. Otroci zde žili ve velmi těžkých podmínkách. Pomoci se jim dostalo až od abolicionistů a hnutí označovaného jako abolicionismus.) Evropané si mohli za utržené peníze velmi levně koupit cukr, tabák nebo bavlnu a získat různé drahé kovy či celou řadu lukrativního zboží, po kterém byla v Evropě stále větší a větší poptávka. Následně odpluli zpět do Evropy, kde získané zboží prodávali s velkým ziskem. Poté opět nakoupili levné evropské zboží a znovu vyrazili do Afriky, čímž se celý trojúhelník uzavřel a pokračoval dál.

Proto Giddens říká, že: „Svět se v mnoha směrech stal jediným sociálním systémem, v němž jsou takřka všichni propojeni nejrůznějšími vazbami a závislí jeden na druhém. Tento globální systém není pouhým prostředím, v němž se jednotlivé společnosti vyvíjejí a mění. Sociální, politické a ekonomické vazby, které překračují hranice jednotlivých zemí, zásadním způsobem ovlivňují osud jejich obyvatel.“³⁰ Tím obhájil i svou teorii, že se dnešní sociologie nemůže zabývat jen studiem moderní průmyslové společnosti a zcela ignorovat Třetí svět. První a Třetí svět jsou totiž spojeny vzájemnou závislostí, která stále více narůstá. Globalizace patří k nejvýznamnějším současným sociálním změnám, a proto také veškeré základní problémy našeho života nabývají globální charakter.

Definice globalizace existuje celá řada. Vymezení záleží především na tom, který aspekt považujeme za nejdůležitější. Pravděpodobně nejčastěji se pracuje s ekonomickými faktory. Například Mezinárodní měnový fond vidí globalizaci jako „*rostoucí ekonomickou vzájemnou závislost zemí ve světovém měřítku v důsledku rostoucího objemu a druhu příhraničních transakcí zboží a služeb a toku mezinárodního kapitálu, jakož i rychlejšího a rozsáhlejšího šíření technologií.*“³¹ Oleg Suša ve své knize zaměřené na sociální souvislosti říká následující: „*Pod pojmem globalizace se skrývá velké množství často protichůdných představ o světě, ve kterém koexistují civilizace a planetární ekologický systém, různé kultury, společenství a společnosti, společenské formy a instituce i různé hodnoty, potřeby, zájmy a názory na svět a v neposlední řadě rozdílné mocenské možnosti a strategie.*“³² Dále uvádí, že globalizaci vnímá jako „*komplex dynamických procesů utvářejících současný svět, jako fenomén s mnoha dimenzemi a úrovněmi.*“³³

Je zajímavé zamyslet se nad tím, zda různí autoři píšící o globalizaci vnímají tuto problematiku jako pozitivní, nebo negativní fenomén. Právě od toho se často odvíjí jejich definice, na což upozorňuje Václav Bělohradský, který tvrdí, že v demokratických zemích si konkurují dvě protikladná pojetí globalizace. To první, tzv. apologetické pojetí vidí globalizaci jako: „*deteritorializaci ekonomiky, urychlení toků informací, snížení nákladů na interakce na velká vzdálenosti, liberalizaci kapitálových toků, v jehož důsledku se zhroutily všechny historické (morální, politické, kulturní, sociální) bariéry omezující růst*

Viz blíže například: HODAČ, J. a T. KOTRBA. *Učebnice globalizace*, s. 23-25.

³⁰ Tamtéž.

³¹ Tamtéž, s. 14.

³² SUŠA, O. *Globalizace v sociálních souvislostech současnosti*, s. 9.

³³ Tamtéž.

kapitálu.“³⁴ ³⁵ Druhé pojetí globalizaci shrnuje přibližně takto: „proces, v němž se ekonomie ve svém celku vymkla „political governance“, demokratické kontrole, již podléhala v epoše pouhé „mezinárodní“ ekonomie. Vznikají problémy, které lze řešit jen za podmínky, že dokážeme revidovat naše civilizační východiska a integrovat do procesu politického rozhodování pohled na planetu Zemi ze satelitu.“³⁶

O globalizaci mluvil i filozof Radim Palouš. Chápal ji jako: „shrnutí všeho pozemského do jednoho celku, kde panuje univerzální civilizační styl.“³⁷ Jinak řečeno, kdysi dávno pro člověka bylo domovské „zde“ a proti němu stálo v protikladu vzdálené a neznámé „tam“. Svět byl rozdělen na malé celky a jednotlivé kultury o sobě většinou vůbec nevěděly. Jedinec měl svůj malý okruh lidí, se kterými se dennodenně stýkal tváří v tvář a probíral s nimi osobní záležitosti. Byla to především rodina a lidé z nejbližšího sousedství. Vše neznámé, daleké apod. v lidech budilo strach. Palouš dodává, že ve starověku byl svět vlastně jen oblastí kolem Středozemního moře, poté došlo k rozšíření po celé Evropě, až jsme se nakonec všichni stali světoobčany.

Nelze však jednoduše říci, kdo globalizaci způsobil. Palouš říká, že například vynálezce železniční dopravy, různé vědce, podnikatele a výrobce můžeme nazvat jako globalizátory, byť jim samotným o žádnou globalizaci nešlo. Globalizátoři jsou však i lidé prosazující lidská práva a demokracii. Globalizace se prostě děje a přináší s sebou dobré i zlé. Palouše děsí to, co nazývá *globálním terorismem*. Už to totiž nejsou jen konflikty mezi národními státy o něco pro ně významného s jasně vymezenými a určitými pravidly³⁸, ale je to situace, kdy je nepřítel všude a nikde, nedá se považovat za válečníka a rozhodně nezabíjí nepřátele, ale jednoduše kohokoliv jen proto, aby provokoval, zničil atd. a nakonec zmizel.

Na závěr podkapitoly uvádíme jednoduché shrnutí. Pokud odhlédneme od specifik jednotlivých společenských věd, můžeme globalizaci jednoduše charakterizovat takto:

³⁴ BĚLOHRADSKÝ, V. Globalizace: pokus o neapologetickou definici. *Literární noviny*. Dostupné z: <http://www.multiweb.cz/hawkmooon/strana33.htm>.

³⁵ Termín *deteritorizace* používá i Ulrich Beck, když vysvětluje vztah národního státu a globalizace. „Národní stát je teritoriální stát, tzn. jeho moc se zakládá na vazbě na určité místo... Světová společnost, která se v důsledku globalizace rozčlenila do mnoha (nejen) ekonomických dimenzí, podkopává, relativizuje národní stát, protože rozmanitá, místně nevázaná množina sociálních okruhů, komunikačních sítí, tržních vztahů, životních způsobů překračuje teritoriální hranice národního státu.“
BECK, U. *Co je to globalizace?: omyly a odpovědi*, s. 12.

³⁶ Tamtéž.

³⁷ PALOUSH, R. O globalizaci s Radimem Paloušem (ukázka z knihy). *Paideia*. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/?sid=3&lng=cs&lsn=1&jid=10&jcid=74>.

³⁸ Jako například používání uniforem, díky kterým lze protivníky rozlišit, možnost uzavření alespoň dočasného míru, respekt k nemocným, lidské zacházení se zajatci apod.
Tamtéž.

- jako dynamický a komplexní problém, protože zahrnuje ekonomické, politické, sociální, ale i kulturní či environmentální aspekty
- jako složitý, zároveň však vnitřně diferenciovaný společenský proces, který vede k postupnému propojování a srůstání světa, díky čemuž dochází k internacionalizaci a k růstu vzájemné závislosti jednotlivých složek, které byly dříve relativně samostatné
- určitá jednání a rozhodnutí jednoho jedince ovlivní jiného, většinou zcela neznámého, člověka v jiné části světa

3.2. Historie a aktéři globalizace

Pokud bychom se ptali, kdy přesně vznikla globalizace, nedostaneme jednu konečnou odpověď. Z ekonomického hlediska, které je dnes nejčastěji preferováno, lze jako počátek přibližně označit období osmdesátých let dvacátého století. Nicméně jsou i autoři, kteří chápou problematiku v mnohem širším kontextu. Jedním z nich je profesor sociologie Göran Therborn. Globalizace podle něj není stále stejný, jednotlý evoluční proces, který by neustále pokračoval vzestupným tempem. Spíše se jedná o jakési historické vlny globalizace, které mají více dimenzí. Každá jednotlivá vlna ovšem není výsledkem předchozí vlny a rozšíření jednoho jevu bývá provázáno zánikem jiného jevu. Takovýchto globalizačních vln až do současnosti proběhlo zatím celkem šest.³⁹

První vlna, takzvaná kulturní globalizace, byla obdobím šíření velkých světových náboženství. Tehdy se po světě šířily i jazyky, písma a kulturní vzory. **Druhá vlna** probíhala přibližně od konce 16. století a je charakteristická zejména zámořskými plavbami a objevováním do té doby pro Evropu neznámých surovin. Sem patří většina významných mořeplavců a jedinců, kteří cestovali po světě s přesvědčením, že kristianizují a zkulturní primitivní (lépe řečeno přírodní) národy. Idea imperialismu a kolonialismu, postavená zejména na etnocentrismu a eurocentrismu, je však dnes většinou antropologů považována za nešťastnou.⁴⁰ Ony preliterární společnosti totiž už měly svou vlastní, unikátní kulturu, tradice a zvyky. Na to však evropští kolonizátoři nebrali zřetel nebo jim tento fakt zcela unikl, protože byli zvyklí na to že, kultura musí být vždy psaná. Nepřemýšleli nad tím, že jimi přinesené zvyky, hodnoty a normy zde úplně pozbydou svou

³⁹ ŠUBRT, J. *Soudobá sociologie V*, s. 371

⁴⁰ O osvětu se snažil významný francouzský filosof, představitel a zakladatel strukturální antropologie Claude Lévi-Strauss. Práce, které se věnují tomuto tématu jsou například *Příběh rysa* či *Totemismus dnes a Myšlení přírodních národů*.

platnost a že místní kultura, společenský systém i jeho pravidla mohou mít sice obtíže, ale fungují zde nejlépe. Pro toto období jsou typické koloniální války evropských, křesťanských kolonizátorů s místními domorodými obyvateli.⁴¹

Třetí vlnou globalizace byly právě války evropských velmocí (jakou bylo například Britské impérium) v koloniích či dominiích. **Čtvrtá vlna** je spojována s vyvrcholením evropského kolonialismu a imperialismu v podmaněných zemích. V přibližně stejné době v Evropě probíhala průmyslová revoluce, díky které došlo ke zlepšení dopravy a větší migraci lidí, rostl také mezinárodní obchod. Následně od začátku druhé světové války probíhala **pátá vlna**. Svět si tehdy poprvé uvědomil, že pokud se chce propříště vyhnout nadnárodním konfliktům, nebo je alespoň účinně řešit, musí k nim přistupovat rovněž nadnárodně. Tato idea však byla přerušena Studenou válkou. Poslední, **šestá vlna**, probíhá v současné době. Je pro ni charakteristická například stále větší a větší migrace osob a kapitálu. Jak již bylo naznačeno, právě toto období je z ekonomického pohledu pravým začátkem globalizace. Dále je pro něj typická multikulturalita a vzestup informačních a komunikačních technologií, které nám umožňují být neustále v kontaktu s ostatními lidmi.⁴²

Globalizace byla na svém začátku vnímána národy různě, většinou však její objevení způsobilo šok, a to hned z několika důvodů. Státy, které byly hospodářsky sebevědomé, se cítily ohroženy zvnějšku působícími silami globálního trhu. Dalším problémem bylo, že státy stavící svou politiku na hodnotách sociálního státu byly vystaveny tlaku, který ohrožil věrohodnost těchto hodnot.⁴³ Posledním důvodem bylo to, že globalizace otřásla představou společností a lidí, že žijí na „*území národních států, která jsou homogenní, uzavřená a izolovatelná*“⁴⁴.

⁴¹ V některých zemích se místní obyvatelé snažili klást kolonizátorům odpor – byli schopní se za svou zemi bit. Takovým příkladem jsou Maorové, původní obyvatelé Nového Zélandu. Ti měli s Brity podepsány mírové dohody, které nakonec Britové nedodrželi, a tak začalo období válek, které ve výsledku téměř zničilo Maorskou kulturu a o zhruba polovinu zdecimovalo Maorskou populaci. Opačným příkladem jsou Aboriginové, původní obyvatelé Austrálie. Ti Britům sice kladli odpor, nicméně sami od sebe dobrovolně nevyvolávali ozbrojené střety.

Problematikou se zabývají postkoloniální studia, která se snaží o reflexi koloniálního systému i národně-osvobozenecských bojů. Zkoumají také vývoj bývalých kolonií po získání nezávislosti (proces tzv. dekolonizace). Téměř vždy kritizují nastalou společenskou, ekonomickou a často i kulturní situaci jako přímý důsledek zbídačení kolonialismem a imperialismem.

⁴² Viz blíže: THERBORN, G. *Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance, International Sociology*, s. 151-179.

⁴³ „Hospodářský vývoj se začal vymykat kontrole národního státu, zatímco sociální důsledky působení globalizace, především nezaměstnanost, ponechal na jeho bedrech.“

MEZŘICKÝ, V. *Globalizace*, s. 9-10.

⁴⁴ Tamtéž.

Ještě předtím, než se začneme věnovat jednotlivým aspektům globalizace, je praktické vymezit jednotlivé aktéry globalizace. Jsou to celkem tři subjekty, které jsou navzájem spojené různými vztahy.

1. *Nadnárodní společnosti*

- Zajišťují výrobu, obchod nebo služby. Globální tržní podmínky umožnily, aby se původně národní společnosti staly nezávislé na zemích, ze kterých pocházejí.⁴⁵ Mnoho z nich dnes čelí kritice kvůli ničení životního prostředí, vykořisťování svých pracovníků apod. Navíc tržby společností představují dvě třetiny světového obchodu a třetinu světové výroby.⁴⁶

2. *Nejvyspělejší státy a jejich uskupení*

- Například státy G7 – Kanada, Francie, Německo, Itálie, Japonsko, Velká Británie, Spojené státy americké. Někteří autoři mluví o státech G8, kam patří navíc Rusko. Zařadit by sem šla i Evropská unie.⁴⁷

3. *Mezinárodní organizace*

- Například Světová banka (WB) a Mezinárodní měnový fond (IMF) a někteří sem řadí i Světovou obchodní organizaci (WTO). WB a IMF čelí rovněž kritice, protože nedokázaly zabránit měnovým krizím, ještě více zhoršily rozdíl mezi tzv. „chudým jihem“ a „bohatým severem“ a navíc také často dochází ke zneužívání peněžních půjček získaných od těchto subjektů.⁴⁸

3.3. Významné aspekty globalizace

Jak již bylo řečeno, cílem práce mají být především sociální aspekty globalizace, často však nelze jednoduše a jednoznačně určit, do které kategorie problémy spadají, tzn.,

⁴⁵ Tamtéž, s. 12.

⁴⁶ HERTZ, Noreena. *Plíživý převrat: globální kapitalismus a smrt demokracie*, s. 46.

⁴⁷ Protože zde není prostor pro detailnější pohled na EU, odkazujeme na knihu *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, kde je kapitola EU jako globální hráč, která se nejprve věnuje historii EU a pak popisuje její globální úlohu. Viz blíže: KRUŽÍKOVÁ E. Evropská unie jako globální hráč. In: DLOUHA, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, s. 133-145.

⁴⁸ MEZŘICKÝ, V. Tamtéž, s. 13-14.

že někdy je daná problematika na pomezí. Například globální chudoba či nezaměstnanost by šly zařadit jak pod sociální, tak i ekonomické problémy. Podobně se potkává ekonomie s politikou v rámci hospodářské politiky jednotlivých států. Dále bychom mohli vyčlenit samostatnou skupinu pro environmentální problémy. Ty ovšem následně ovlivňují i životy jednotlivců a společností, a z toho důvodu je zařadíme i do této práce.⁴⁹ Pravděpodobně se také nepodaří vystihnout všechny problémy, protože celý fenomén globalizace (a dokonce i pouze jeho sociální oblast) je velmi rozsáhlý.

Oleg Suša například vyděluje tyto skupiny globálních problémů:⁵⁰

- *Nedostatečný rozvoj, chudoba, hladomory, epidemie, lokální a celoplanetární ekologické devastace, vyčerpávání neobnovitelných zdrojů, nedostatek pitné vody, globální environmentální změny.*
- *Nerovnosti, exkluze, bezpráví, globální nespravedlnost a nerovná distribuce rizik.*
- *Rostoucí zbrojení a militarizace, politické destabilizace a konfliktní násilí.*
- *Růst tzv. černé ekonomiky nezdaněného globálního podnikání a přelévání financí, mafie, pirátství, obchod s lidskými otroky, s drogami, zbraněmi (tj. kriminalizace a korupce).*
- *Narůstání nadnárodních sítí terorismu.*

Globalizační procesy přinesly zejména obyvatelům průmyslových zemí řadu výhod, ale i spoustu potíží, kterým musí každodenně čelit. Lze říci, že základní problémy jejich životů v současnosti nabyly globálního charakteru. Zároveň je však nutné zdůraznit, že navzdory rostoucí vzájemné závislosti není globalizovaný svět zcela tak jednotný, jak by se mohlo na první pohled zdát. Ba naopak, dochází k nerovnoměrnému rozvoji světa a ke stále větším „rozevírání nůžek“. „*V globálně zmenšovaném světě dochází k ostřejším reflexím nerovností a nerovnoměrností, rozporů a složitých sociálních důsledků.*“⁵¹

Nerovnosti, které bývají zdůvodňovány hlavně ekonomicky, jsou dnes již i politickým a etickým problémem. Chudý Jih je vnímá jako důsledek „*nespravedlivého*

⁴⁹ Dalším důvodem pro zařazení je i to, že i Anthony Giddens ve své knize *Sociologie* věnuje environmentální problematice značnou část kapitoly nazvané „Globální změny a ekologická krize“. Podobně s problematikou nakládá i Jan Keller v knize *Až na dno blahobytu: [ke společenským kořenům ekologické krize]*. Celé dílo je ekologií protkáno, konkrétně je zde kapitola Ekonomický růst a devastace přírody.

⁵⁰ SUŠA, O. Tamtéž, s. 100.

⁵¹ Tamtéž, s. 163.

*„systému postkoloniálního světového řádu ovládaného nadvládou „globálního jádra“ „triády dominance“ USA, Západní Evropy a Japonska.“*⁵² Pokud budou nerovnosti i nadále narůstat, bude to zároveň větší a větší politický problém vyžadující řešení takto zintenzivněných konfliktů.⁵³

3.3.1. Masová média

Na úvod se hodí říci, že globalizace bývá viděna z větší části jako mediální proces, a proto nemá v sociologii zatím obdoby. S termínem globalizace pracoval v šedesátých letech minulého století i kanadský filosof a profesor Torontské univerzity Marshall McLuhan. Všiml si v té době značně se rozvíjejících komunikačních technologií a tvrdil, že: *„jejich sdělením není jejich „programová náplň“, ale způsob, jakým ona sama ovlivňuje naše vidění světa.“*⁵⁴ McLuhan měl široký záběr – zkoumal většinu komunikačních prostředků z hlediska jejich historického vývoje. Na základě svých zkušeností už v této době předvídal globalizaci a očekával, že díky elektronickým médiím dojde k propojení světa. Tento stav označoval jako *globální vesnici*.⁵⁵

Dnes je už jasné, že v podobné vesnici žijeme a jsme závislí na technologiích a informacích získaných prostřednictvím velkých médií.⁵⁶ Lze tedy říci, že pokud si běžný člověk uvědomuje, že žije v jednom propojeném světě s ostatními lidmi, má na tom velký podíl mezinárodní dosah masových médií. Jestliže si zapneme televizi a budeme se chtít podívat na zprávy ze celého světa, uvidíme prezentaci toho, co se ten den stalo v různých částech světa. Nicméně asi nikdy se nedozvíme úplně vše a naprosto objektivně.

Zajímavé je také to, že televizní produkty se dnes už prodávají na velkých mezinárodních trzích. Tímto způsobem se o stejných událostech dozví stamiliony diváků na celém světě. Giddens říká, že tak dochází mimo jiné ke vzniku *světového informačního řádu*, což je mezinárodní systém výroby, distribuce a spotřeby informací. Ten se, stejně jako většina ostatních aspektů globalizace, vyvíjí nerovnoměrně. V současnosti tak mají třeba Spojené státy obrovský vliv v oblasti výroby filmů (stačí zmínit Hollywood),

⁵² Tamtéž, s. 200.

⁵³ Tamtéž.

⁵⁴ CALDA, M. Globální vesnice nebo globální město? Třicet pět let od vydání McLuhanova díla Jak rozumět médiím. *Mezinárodní politika*. Dostupné z: <http://tucnak.fsv.cuni.cz/~calda/McLuhan.html>.

⁵⁵ Tamtéž.

⁵⁶ Zde si dovoříme krátkou odbočku od tématu globalizace. Pokud mluvíme o masmédiích, za zmínku stojí politická filozofka (ovlivněná zejména fenomenologií) německo-židovského původu Hannah Arendt a její kniha *Krise kultury*, která obsahuje čtyři zajímavé eseje. Jednou z nich je i *Krise kultury*, v níž se Arendt věnuje masové kultuře a masové společnosti, konkrétně jejich vývoji, příčinám i důsledkům.

informačních kanálů apod.⁵⁷ Kanály jsou používány k předávání informací, na kterých jsou závislé všechny moderní státy a velké, nadnárodní korporace. Do tohoto okruhu spadají různé bankovní instituce, finanční organizace a televizní a rozhlasové vysílání.

Téměř neotřesitelné postavení Spojených států (a v závěsu několika dalších průmyslových států) v mediální produkci bývá označováno jako *mediální imperialismus*. Z toho vyplývá velké riziko – v takové pozici jsou velmi zranitelné země Třetího světa, protože nedisponují stejnými, nebo alespoň obdobnými prostředky, které jsou potřebné pro udržení vlastní kulturní a mediální nezávislosti. V praxi se pak stane to, že v námi sledovaných zprávách ze světa budou převažovat informace a perspektiva Prvního světa. Třetí svět bude zmiňován jen v případě neštěstí či jako viník všemožných krizí a nepokojů.⁵⁸

V souvislosti s mediálním imperialismem je nutné zmínit i existenci *mediálních magnátů*. Jsou to jedinci vlastníci velká média, která využívají k tomu, aby získali nebo třeba vyvíjeli tlak na společnost. Typickým příkladem by mohl být Rupert Murdoch (majitel mnoha novin, zpravodajské stanice a také filmové společnosti a dalších informačních institucí) a Silvio Berlusconi (majitel televizního koncernu, který využíval i ve své politické kariéře). Na podobném principu pracuje i zpravodajský kanál CNN.⁵⁹

Růst jejich vlivu řadu lidí znepokojuje, protože dotyční neprodávají pouze nějaké zboží, ale zároveň ovlivňují i veřejné mínění. Volání po regulaci mediálních magnátů je pochopitelné, ovšem realizace opatření není snadná, neboť nelze kupříkladu regulovat až příliš restriktivně. Zároveň se dostáváme do začarovaného kruhu – měl by zde existovat další kontrolor, který by kontroloval kontrolory atd.? Nicméně alespoň z ekonomického hlediska situace, kdy existují jen dva nebo tři koncerny držící si nadvládu nad celým trhem, není žádoucí a běžně se popisuje jako oligopol. Někteří kritici mediálního imperialismu a mediálních magnátů mohou svou důvěru vkládat do veřejnoprávních vysílání, která vytváří jistou protiváhu velkým komerčním stanicím. Ovšem i veřejnoprávní systémy mají tu vadu, že v minulosti často měly monopolní postavení a byly používány jako nástroj státní nebo vládní propagandy.⁶⁰

⁵⁷ Nicméně tento vliv získaly Spojené státy až po první světové válce. Až do té doby byly americké zpravodajské agentury závislé na evropských.
Viz blíže: GIDDENS, A. *Sociologie*, 1999, s. 377-379.

⁵⁸ Tamtéž, s. 379.

⁵⁹ Tamtéž, s. 380-381.

⁶⁰ Tamtéž. S. 382-384.

Médii a jejich vlivem na společnost se v dnešní době zabývá španělský sociolog Manuel Castells.⁶¹ Jak již bylo zmíněno, začátek globalizace v ekonomii se počítá přibližně od osmdesátých let minulého století. Právě tehdy došlo k prudkému nárůstu mezinárodního obchodu, který trvá dodnes. Ve stejné době zrychluje globální integrace finančních trhů. Tento proces by byl nemožný bez obrovských investic do vývoje potřebných informačních a komunikačních technologií. Globální ekonomika tedy není tvořena jen jednotlivými národními trhy, ale především interakcí a vztahy mezi nimi, vládami a finančními institucemi, přičemž největší slovo samozřejmě mají nejbohatší země a jejich přidružené mezinárodní organizace.⁶²

Globální systém tak funguje na principu tzv. síťové organizace, což si lze představit jako „*propletenec stále více se decentralizujících sítí organizovaných v semiautonomní jednotky, které se spojují v ad hoc strategické aliance s jednotkami jiných sítí...Každá z těchto aliancí je přitom uzlem přidružené sítě malých a středních firem.*“⁶³ Existence globální pavučiny spojující vyspělé národní ekonomiky však jen prohlubuje staré nerovnosti a vytváří nový „Čtvrtý svět“ černé ekonomiky složený z geograficky roztroušených oblastí propadajících se do nezaměstnanosti, násilí, drogové závislosti a chudoby.⁶⁴ Castells říká, že globalizace přináší jako „informační věk“ krizi legitimacy, smyslu a funkcí hlavních institucí průmyslového věku. Myslí tím zejména národní stát jako významnou a centrální instituci moderny, který kvůli globálním sítím ztratil větší část své suverenity.⁶⁵ Někteří autoři dokonce používají odvážnější tvrzení, jejichž smyslem je čtenáře probudit a donutit k zamyšlení. Například Zygmunt Bauman říká: „*V kabaretu globalizace předvádí stát striptýz a na konci představení mu zbývá jen holá nezbytnost: jeho represivní moc. Když je jeho materiální základna zničena, jeho svrchovanost a nezávislost anulována a jeho politická třída potlačena, stává se národní stát pouhou bezpečnostní službou pro megaspolečnosti.*“⁶⁶

⁶¹ Manuelu Castellsovi se velmi detailně věnuje minimálně celá třetí kapitola knihy Petra Lupače *Za hranice digitální propasti*.

Viz blíže: LUPAČ, P. *Za hranice digitální propasti: nerovnost v informační společnosti*, s. 35-64.

⁶² Tamtéž, s. 49-50.

⁶³ Tamtéž, s. 51.

⁶⁴ Castells ještě dodává, že zároveň mizí i kapitalista jako autonomní a odpovědný aktér výrobního procesu a na jeho místo se dostává „beztvárná, chladná racionalita instrumentálních sítí, která nemá s jakoukoli lidskou logikou již nic společného a která není kontrolována žádným konkrétním aktérem.“

Tamtéž, s. 53.

⁶⁵ SUŠA, O. Tamtéž, s. 164-165.

⁶⁶ BAUMAN, Z. *Globalizace: důsledky pro člověka*, s. 82.

K masmédiím samozřejmě patří i internet (lépe řečeno internetová síť propojující celou planetu) a další komunikační technika. Dnes žijeme v situaci, kdy se většina základních společenských procesů organizuje kolem internetu. Důsledkem toho je i fakt, že připojení versus nepřipojení k němu rovná se rozdíl mezi společenskou exkluzí a inkluzí. Je to tedy mimo jiné významný zdroj sociálních nerovností.⁶⁷ Z toho Castells odvozuje teorii o *digitální propasti*.⁶⁸ Zároveň upozorňuje, že se propast bude neustále aktualizovat a prohlubovat se všemi významnějšími inovacemi v oblasti informačních a komunikačních technologií. Nejdramatičtějším projevem digitální propasti je globální proces nerovného rozvoje. Tento stav je o to horší, že dnes jsou již veškeré netechnologické alternativy vývoje uzavřené. Rozpracováním vztahu mezi nerovnou informatizací a základními problémy současného vývoje Castells dokázal, že nerovná informatizace a řešení problémů globálního hladu, chudoby, násilí a vyloučení jsou neoddělitelně spojeny a my se je musíme snažit řešit současně.⁶⁹

Pokud mluvíme o médiích a internetu, je důležité uvést ještě jeden fakt. Nelze říci, že masmédia zničí všechny dosavadní tradiční kultury a hodnoty a nahradí je úplně novými. Spíše je to tak, že v mnoha ohledech jsou tyto hodnoty kompatibilní, a dokonce může docházet i k jejich posilování. Britský sociolog Roland Robertson pro takovou situaci využívá pojem *glokalizace* – směs globalizace a lokalizace. „*Lokální komunity jsou často velmi aktivní, pokud modifikují a přetvářejí globální procesy pro potřeby své vlastní kultury nebo přimějí globální obchod, aby své výrobky i služby přizpůsobil místním podmínkám.*“⁷⁰ Příklady glokalizace známe a potkáváme všichni, jen si to neuvědomujeme. Například McDonald's upravuje své menu dle lokálních preferencí (v Itálii nabízí McItaly burger, v Indii Maharaja Mac, v Kanadě McLobster apod.), Starbucks má lokálně designované kavárny a Tesco ve Spojených státech používá označení „Fresh & Easy Neighbourhood Market“. Indický trh si žádá restaurace bez masa, čemuž vyhovělo například KFC, Subway a již zmiňovaný Starbucks. Podobně jsou na tom i výrobky firem typu Whirpool, Dell nebo Lenovo. Nokia třeba vyhověla potřebám svých lokálních

⁶⁷ Připojení k internetu přináší prosperitu, prestiž, svobodu a autonomii a jeho chybění znamená naopak nevýznamnění, chudobu a sociální izolaci.

LUPAČ, P. Tamtéž, s. 60-61.

⁶⁸ Konceptem digitální propasti se zabývali i další autoři. Vznikla už také řada odborných a detailnějších výzkumů na toto téma. Důležité milníky, výzkumy i jejich zajímavé výsledky rozpracovává v několika podkapitolách Petr Lupač.

Viz blíže: Tamtéž, s. 69-102.

⁶⁹ Tamtéž, s. 61-62.

⁷⁰ GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 142-143.

zákazníků a představila telefony s prachu odolnou klávesnicí a zabudovanou svítilnou a Gillette vyvinul levnější břitvy pro indický trh, které se lépe čistí kvůli nedostatku vody v rurálním oblastech.⁷¹

Podkapitolu uzavřeme opět úvahou Radima Palouše. Krátce řečeno, Palouš je jejich velkým kritikem. Vadí mu, že vyžadují exaktně měřitelný úspěch pro sebe (ne pro lid nebo kulturu) – tzn. sledovanost, poslechovost, počet prodaných výtisků apod. Popisuje také mechanismus jejich práce, aneb to: „*jak se pořádají hony na senzace, detabuizuje se intimní soukromí, vyhledávají se lechtivé svůdnosti, dramaticky se předvádějí „diskuze“ bez respektu, vyhledávají se zběsilé surovosti*“.⁷² Leckdo by mohl autora pobídnout, aby se ozval a zkusil s tím něco udělat. On namítá, že byl ihned označen za nedemokrata a omezovače publicistické svobody. V další části se pouští do odvážné kritiky „*typických blábolů moderního intelektuála*“⁷³ Irituje ho, že zaměňuje jednotlivé druhy zla, brutality a násilí, když říká, že obojí se už vyskytovalo v pohádkách nebo životopisech slavných mučedníků, tak proč by se nemohlo vyskytovat i dnes. Palouš ovšem říká, že je značný rozdíl mezi pohádkou či symboly umučení světce a „*naturalistickým předváděním orgiastického řádění filmových upírů*“.⁷⁴ V prvním případě jde o věrné předvedení zla, utrpení a statečnosti, v druhém případě se jedná jen o snahu šokovat konzumní senzací.

Dnešní doba poskytuje lidem pohodlný život plný atraktivních senzací, materiálního přebytku a příjemných, předem připravených hodnot. Takovýto život však člověka po čase znudí, protože je to jen *luxusní hrobka*. Proto je třeba nabídnout lidem hry na životní dramata plná „*jakoby fyzického vypětí, jakoby pocitu ohrožení nebo jakoby problémy*“⁷⁵. Jinak řečeno, prázdnou skutečnost musíme naplnit falešnou skutečností, kterou lidé využijí, když se začnou nudit. Jsou to *masmediální drogy*. Pokud je drogy přestanou bavit, stačí například televizi vypnout a vrátit se do hrobky.⁷⁶ Celým procesem

⁷¹ Další firmy a další specifika viz blíže například: Globalization Examples – Think Globally and Act Locally. In: *Casestudyinc.com* [online]. 2017 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.casestudyinc.com/globalization-examples-think-globally-and-act-locally>.

⁷² PALOUSH, R. O globalizaci s Radimem Paloušem (ukázka z knihy). *Paideia*. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/?sid=3&lng=cs&lsn=1&jiid=10&jcid=74>.

⁷³ Tamtéž.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ Tamtéž.

⁷⁶ Tamtéž.

se ale ve výsledku člověku stírají hranice mezi realitou a fikcí, což je samozřejmě z dlouhodobého hlediska nebezpečné.⁷⁷

3.3.2. Globální města

Panující ekonomická situace a globalizace měly vliv i na dnešní města. Například Saskie Sassen na základě svých studií New Yorku, Londýna a Tokia pracuje s termínem *globální město*. Říká, že města jsou už dlouhou dobu středisky mezinárodního obchodu, ale současná ekonomika jim poskytla novou roli. Konkrétně města získala čtyři nové rysy:

1. Staly se z nich střediska řízení globální ekonomiky.
2. Sídli zde hlavní finanční společnosti a firmy nabízející specializované služby, které mají na ekonomický vývoj větší vliv než výroba.
3. Probíhá zde výroba a inovace v nových odvětvích průmyslu.
4. Představují trh, kde se kupují, prodávají a jinak využívají produkty těchto finančních společností a specializovaných služeb.⁷⁸

S nástupem globalizace logicky dochází k oslabení role národních států jako hospodářských jednotek. Tuto funkci po nich přebírají právě globální města a také globální trhy a zóny volného obchodu. Platí přímá úměra, že čím více se ekonomika globalizuje, tím více jsou její střediska soustředěna do několika málo vedoucích center. Nejdůležitější zde už není jen koordinace, ale i ona produkce specializovaných služeb, které obchodní organizace potřebují k řízení kanceláří a továren rozptýlených po celém světě. Jednoduše řečeno, města jsou označována jako globální, protože je zde nakládáno se zbožím v podobě služeb a financí.⁷⁹

⁷⁷ Problém rozpracovává Jean Baudrillard, francouzský filosof a sociolog, představitel postmoderní filozofie a poststrukturalismu. Nejznámější je jeho teorie simulací, simulaker a hyperreality, především díky knize *Simulakra a simulace*.

Simulakra se používá pro označení kopie neexistujícího originálu, která je reálnější než skutečnost. Baudrillard na základě simulakry definuje tři etapy historického vývoje. První etapou je doba předmoderní, kdy se setkáváme jen s originály a veškeré napodobeniny jsou ihned rozeznány. V další etapě, která se překrývá s moderní (průmyslovou) érou, už díky nástupu prvních technologií (knihtisk apod.) vznikají kopie, které od originálu lze rozlišit jen těžko. Poslední etapou je postmoderní doba, kdy už neexistuje rozdíl mezi originálem a jeho kopií, simulací. Lépe řečeno, nejsme schopni ho rozeznat. Nakonec tak žijeme v hyperrealitě, kde nejsou patrné rozdíly mezi fikcí a skutečným světem, mezi realitou a jejím pouhým zobrazením. Jako klasický příklad bývá použit Disneyland, který byl postaven právě proto, aby vypadal naprosto realisticky a skutečně. Za celou tuto situaci jsou zodpovědná masmédia a z části i konzumerismus, kterému bude věnována jedna z dalších podkapitol.

⁷⁸ GIDDENS, A. *Sociologie*, 1999, s. 462.

⁷⁹ Tamtéž.

Pokud se podíváme například na Londýn, můžeme říci, že se tu na malém prostoru objevuje vysoká koncentrace finančních institucí a nadnárodních organizací. To s sebou nese i určité sociální důsledky. Osoby pracující ve finančnictví a globálních službách mají většinou vysoké platy. Z toho vyplývá, že i oblasti, kde žijí, se vyznačují velmi vysokou životní úrovní. Z hlediska pracovních příležitostí je situace následující: tradičních míst ve výrobě ubývá, naopak přibývá nových míst v restauracích, hotelech apod., protože právě ty zajišťují obslužnost rozvíjejících se nových čtvrtí pro majetné jedince. Problémem však je, že místa nejsou dobře placená, takže lze říci, že ve stejné geografické oblasti významně roste bohatství a životní standard a zároveň zde bují chudoba.⁸⁰

3.3.3. Dopady globalizace na jednotlivého člověka

Globalizace ovlivňuje každého z nás. V následujících podkapitolách se proto pokusíme uvést několik takových příkladů, zejména těch, o kterých píše polsko-britský sociolog židovského původu Zygmunt Bauman v knize *Globalizace: důsledky pro člověka*.

Na úvod však ještě uvedeme teorii sociologa Petra Mareše, který říká, že v současných společnostech rozvinutých zemí se sociální struktury rozvolnily a došlo tak k individualizaci člověka. Jedinci se postupně vyvazují ze svých tříd, rodin či statusu daného pohlavím, ale i z područí církve. Vztahy nerovnosti (například otázky společenského postavení, životní úrovně a životního stylu) i nadále přetrvávají, nicméně to jsou už spíše individuální diferenciaci než diferenciaci založené na příslušnosti k sociálním vrstvám a skupinám.⁸¹

3.3.3.1. Cestování a konzumerismus

Pro dnešního člověka je typické, že je neustále v pohybu, stěhuje se z místa na místo, navštěvuje nové země a nemusí se zde ihned chtít usadit. Někteří nemusí opustit ani pohodlí svého bytu, protože mohou prohlížet internetové stránky, přepínat televizní kanály apod. V našem světě vzdálenost nehraje velikou roli. Dokonce se někteří z nás často nemohou ubránit pocitu, že by mohli být v danou chvíli někde jinde, protože máme stále méně důvodů zůstat na jednom místě.

Důsledkem globalizace je i to, že v rámci globálního trhu na nás útočí stále větší nabídka zboží. Ne všechno nás však zaujme, donutí ke koupi atd. Proto, aby se k nám

⁸⁰ Tamtéž.

⁸¹ MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*, s. 26.

v rámci globální soutěživosti zboží či služby dostaly, musí vzbudit touhu u spotřebitelů a zároveň musí předstihnout své konkurenty. Jakmile se jim to podaří, musí rychle uvolnit prostor jiným předmětům touhy.⁸² Jinak by se totiž globální kolotoč snažící se utržit co největší zisk zastavil. Proto dnešní průmysl pracuje s tolika lákadly.⁸³

Nastalou situaci nejlépe zachycuje konzumerismus a konzumní společnost.⁸⁴ Všichni jsme tak vlastně konzumenty: „*Způsob, jímž dnešní společnost utváří své členy, je diktován především povinností hrát roli konzumenta.*“⁸⁵ Konzument by neměl k ničemu pevně přilnout, nic by v něm nemělo vyvolávat pocit totální oddanosti a žádné potřeby by neměly být považovány za uspokojené. Ekonomika se proto orientuje na konzumentovo uspokojení, které se musí dít okamžitě. Tím je myšleno, že spotřebovávané statky by měly skýtat bezprostřední uspokojení a zároveň by ono uspokojení mělo skončit v momentě, kdy se naplní nezbytný čas pro spotřebu. Navíc je snaha takový čas úplně zredukovat na minimum, čehož se nejlépe a nejsnáze dosahuje v momentě, kdy lidí nemají možnost se na objekt pořádně soustředit delší dobu. Jsou impulzivní, neklidní, vzrušiví a snadno ztrácejí zájem a zapomínají. Poté lze dosáhnout toho, že spotřební kapacity konzumentů budou napnuty mnohem dále, než jsou hranice jejich přirozených potřeb.⁸⁶

Protože je potřeba spotřební kapacitu neustále zvyšovat, konzumenti tedy nesmí mít čas na oddech a na hlubší přemýšlení. Ba naopak, musí být neustále a už navždy drženi ve střehu a vystavováni novým a novým pokušením. Zajímavé je však to, že Bauman tvrdí, že nelze obviňovat spotřební trh z toho, že svádí své zákazníky. Naopak říká, že v dobře fungující konzumní společnosti se lidé aktivně snaží hledat pokušení a svody, protože jim to přijde jako nutnost, byť se v reálu jedná o jimi internalizované nutkání. Lidé si jen myslí, že jednají svobodně. To trh si je vybral jako konzumenty a tím jim sebral možnost ignorovat jeho svody.⁸⁷

Pro porovnání lze zmínit, jak člověka vnímá sociolog Jan Keller. Ten se od Zygmunda Baumana liší v tom, že lidi vidí jen jako oběti společnosti. Říká, že spotřebovávají a konzumují proto, že chtějí mít pod kontrolou aspoň něco – i když jen na

⁸² Takto popsaný mechanismus připomíná filozofii Arthura Schopenhauera a voluntarismus.

⁸³ BAUMAN, Z. Tamtéž, s. 96-97.

⁸⁴ Opět si dovolíme malou odbočku k Hannah Arendt, která se v knize *Krize kultury* tímto fenoménem zabývala. Kromě ní o konzumerismu částečně mluví například Erazim Kohák v díle *Zelená svatozář*, dále Radim Palouš v díle *O globalizaci s Radimem Paloušem* nebo Theodor W. Adorno. Některá z těchto děl jsou zmíněna blíže i v této práci.

⁸⁵ Tamtéž, s. 98.

⁸⁶ Tamtéž, s. 99-100.

⁸⁷ Tamtéž, s. 102.

chvíli. Toto ritualizované chování je pro něj jen vyjádřením „*bezbranných a zranitelných lidí, kteří se snaží vybudovat z cetek přinesených ze supermarketů aspoň jakousi ochranu před světem velkých organizací a velké politiky, hledícím s obludným a urážlivým nezájmem kamsi skrze mimo ně.*“⁸⁸ Dále říká, že konzumenti jsou nuceni stále konzumovat hlavně proto, aby si udrželi svůj sociální status. Je zbytečné po nich chtít, aby se opakované konzumace zbavovali, protože společnost je pro ně nedostatečná, neuspokojující, a proto se nenechají připravit o drobné ostrůvky konzumního štěstí.⁸⁹

Pokud mluvíme o konzumerismu, masové společnosti apod., je důležité ukázat rozdíl mezi dvěma možná splývajícími termíny. Produkci, kterou požaduje masová společnost, nelze označit za *kulturu*. Mnohem lépe ji vystihuje výraz *zábava*. Lidé chtějí zábavu, která bude čerstvá a nová. Je to vlastně zboží vyráběné spotřebním průmyslem. Takové požadavky kultura jednoznačně nesplňuje. Proto tu jsou lidé, často nazývaní *odborníci na zábavu*, kteří kulturní produkci upravují do stravitelné podoby (například se snaží dokázat, že Hamlet může být stejně tak zábavný jako My Fair Lady).⁹⁰

Podstatu konzumerismu dle Baumana vystihují věty: „*Být v pohybu – hledat, pátrat, nenacházet, či přesněji řečeno zatím nenajít – neznamená pro konzumenty ve společnosti konzumentů důvod ke sklíčenosti, ale příslib ráje nebo ráj sám. V jejich druhu cestování plného nadějí je příjezd prokletím. Konzumentskou hru nelze nazvat chtivostí po nabytí a vlastnění ani shromažďováním bohatství v jeho materiálním, hmatatelném smyslu, ale spíše vzrušení z nových a nebyvalých dojmů.*“ O kus dál cituje Marka C. Taylora a Esa Saarina: „*Touha netouží po uspokojení. Naopak touha touží po touze.*“⁹¹

3.3.3.2. Rozvinutý versus rozvojový svět a možnost mobility

Každý člověk může chtít být konzumentem a dopřávat si všechny příležitosti, lákadla a vymoženosti, které takový způsob života nabízí. Zde je však důležité upozornit na skutečnost, že ne každý se konzumentem může stát. Nesmíme zapomínat, že i postmoderní, konzumní společnost je nějak stratifikovaná. V tomto ohledu záleží, jaké stratifikační kritérium zvolíme. Bauman používá tzv. *dostupnost globální mobility*.⁹² Svět je rozdělen na dva póly – na vrchol a na dno. Tyto části světa jsou navzájem izolované.

⁸⁸ KELLER, J. *Až na dno blahobytu: [ke společenským kořenům ekologické krize]*, s. 38.

⁸⁹ Tamtéž, s. 39.

⁹⁰ ARENDT, H. *Krise kultury: (čtyři cvičení v politickém myšlení)*, s. 75.

⁹¹ BAUMAN, Z. Tamtéž, s. 101.

⁹² Tamtéž, s. 102.

První pól je světem lidí mobilních, kteří mohou cestovat, jak je jim libo; druhý pól je naopak světem lidí lokálně vázaných, kteří se volně pohybovat nemohou a jsou tak nuceni trpět každou změnu, která jejich lokalitu zasáhne. Situace je pro ně o to horší, že v médiích mohou vidět prezentaci dobývání prostoru a mobility lidí, kterým je tato schopnost povolena.⁹³ Můžeme tedy říci, že „*to, co je pro jednoho svobodnou volbou, je pro druhého nelítostným osudem*“⁹⁴ Lidí patřících do druhé skupiny neustále přibývá a zároveň se stále více propadají do zoufalství pramenícího z jejich neperspektivní existence.⁹⁵

Obyvatelé Prvního světa žijí v čase a na prostoru jim nezáleží, protože, jak již bylo řečeno, mohou každou vzdálenost překonat. U obyvatel Třetího světa je tomu naopak. Ti cestují často jen ilegálně a někdy jsou zadrženi a deportováni zpět. I pracovní trh ve vyspělých zemích se vyznačuje novou flexibilitou, která nabízí pro vzdělané a dobře situované jedince obrovské příležitosti. Ovšem pro „*lidi bez vhodné kvalifikace, adekvátního rodinného zázemí a dostatečných úspor zvýšená flexibilita znamená, že je zaměstnavatelé mohou vykořisťovat ještě důkladněji.*“⁹⁶

3.3.4. Kulturní akcenty globalizace

Sociolog Miloslav Petrusek je jedním z autorů, kteří zdůrazňují zejména kulturní aspekty globalizace. Nelíbí se mu totiž stav, kdy jsou primárně vyzdvihovány pouze ekonomické aspekty, což se děje celkem často. Kulturními aspekty globalizace myslí procesy, při kterých se v otevřeném světě střetávají různé kultury. Děje se tak dvěma cestami – přímo (migrací osob z chudých oblastí světa do těch rozvinutějších, což bývá nazýváno *primární difuzí*) a nepřímo (střetem kultur díky komunikačním a informačním technologiím, televizi, tisku apod., v tom případě mluvíme o *sekundární difuzi*).⁹⁷

Petrusek dále charakterizuje globalizaci čtyřmi základními rysy a říká, že v každém z nich je přítomen i nějaký kulturní prvek. Jsou to:

1. Informační a technologicko-komunikační sítě, které umožňují, aby lidé, kteří mají k těmto sítím přístup, mohli být svědky stejných globálních

⁹³ Tamtéž, s. 106.

⁹⁴ BECK, U. Tamtéž, s. 71.

⁹⁵ Tamtéž.

⁹⁶ BAUMAN, Z. Tamtéž, s. 108.

⁹⁷ PETRUSEK, M. Národní identita v epoše globalizace. Dostupné z: <http://www.petrusek.cz/index.php/texty>.

událostí (a „*platí to stejně tak o pumových atentátech jako rodinných romantických seriálech ...*“⁹⁸).

2. Všechny významné společenské procesy probíhají v „reálném čase“ a působí okamžitě. Všímají si jich totiž média a vyvolávají okamžitou reakci (politickou, vojenskou, diplomatickou apod.).⁹⁹
3. Vznikají nové nadnárodní organizace, které mají se zemí původu omezený a spíše symbolický vztah. Nadnárodní povahu získávají i významná hnutí (například Greenpeace).
4. Vznikají profesionální skupiny, jejichž činnost už není vázána na místo původu. „*Dříve to byli diplomati, dnes manažeři, byznysmeni, finančníci, ale i letecký personál, umělci, sportovci a vědci. Drastické politické otřesy 20. století právě zde – z hlediska kulturního – způsobily, že řada významných umělců odešla ze svých „rodných zemí“ a zakotvila v zemích své „migrační destinace“.*“¹⁰⁰

S globalizací souvisí i vzrůstající *amerikanizace* neboli to, že Evropa do značné míry ztratila své výsadní postavení, moc, tradice, hodnoty apod. Nestalo se tak ovšem během krátkého okamžiku, ale celá situace se postupně vyvíjela a gradovala. Vše začalo průmyslovou revolucí v 19. století¹⁰¹ a globalizace proces již jen dokonala. Už po první světové válce se do Evropy, například do Velké Británie, dostal americký vliv a kultura. Někteří jedinci to však neviděli rádi, protože *populární kultura* ničila jimi preferovanou tzv. *vysokou kulturu*. Po druhé světové válce se už definitivně na místo tradičních evropských mocností (i díky historickým událostem) dostala Amerika.¹⁰²

Německý sociolog Georg Simmel krátce po první světové válce napsal, že: „*Sebevražda Evropy ve prospěch Ameriky zahajuje novou etapu světových dějin, které pokračují ve svém pohybu z východu na západ. Před několika tisíci lety dějiny*

⁹⁸ Tamtéž.

⁹⁹ Aby Petrusek dostal svému tvrzení o kulturních aspektech, tvrdí, že i písničky nebo hity jsou na žebříčku popularity současně např. v Americe a několika dalších státech.

Tamtéž.

¹⁰⁰ Tamtéž.

¹⁰¹ Ta přinesla především tyto jevy: urbanizaci, industrializaci, byrokracii, anonymitu lidí, sekularizaci a proměnu rodiny.

¹⁰² Lze to jednoduše vysvětlit opět na příkladu Velké Británie. Ta sice druhou světovou válku s několika dalšími zeměmi vyhrála, ale byla ekonomicky zničená a její dosavadní kolonie začaly usilovat o autonomii. Pro Američany a americkou kulturu bylo vcelku jednoduché v takto vnitřně rozvrácené zemi zaujmout. Tuto výměnu na pozadí osobního příběhu zachycuje známá kniha Kazuo Ishigury *The Remains of the Day*, česky *Soumrak dne*.

*kulminovaly v Asii, potom se pohnuly na západ, do Evropy. Dnes, jak se zdá, mohou jít ještě dále, do Ameriky, a Evropa se pro Američany stane tím, čím bylo pro staré Římany Řecko – zajímavým výletním místem, plným ruin a velkých vzpomínek, místem pro umělce, filozofy a mluvky.*¹⁰³ I Miloslav Petrusek tvrdí, že sociologie by se měla zabývat amerikanizací evropské a světové kultury a americkým způsobem života, protože právě ten k nám byl importován a je námi v současnosti masivně imitován.¹⁰⁴

3.3.5. Další socio-ekonomické aspekty globalizace

V následující části se budeme věnovat dvěma dalším problémům, které globalizace přináší a které jsou na pomezí mezi sociologií a ekonomikou. Bude to globální chudoba a globální nezaměstnanost. Obě jsou důsledkem globálních rizik, které působí v podmínkách *globální interdependence* jako bumerangy, zpětné dopady jednání.¹⁰⁵

Na úvod si však ještě nastíníme tzv. *teorii moderního světového systému* Immanuela Wallersteina. Přibližně do sedmdesátých let minulého století převládala tendence rozdělovat světové společnosti na První, Druhý a Třetí svět. Wallerstein s takovým postupem nesouhlasil a tvrdil, že existuje jen jeden svět a že všechny jeho společnosti jsou vzájemně propojeny. Počátky tohoto systému spadají do období, kdy evropští kolonizátoři vykořisťovali své kolonie a tím akumulovali kapitál pro vlastní ekonomiku, díky čemuž se pak zvýšila jejich výroba. Vznikly tak skupiny bohatých států a také těch chudých, jejichž vývoj byl zbrzděn. Právě tento proces vytvořil světový systém skládající se z *jádra* (nejrozvinutějších, industrializovaných a bohatých zemí), *semiperiferie* (která je ekonomicky i z hlediska autonomie někde uprostřed) a *periferie* (neboli nejchudších částí, s úzkou ekonomickou základnou v zemědělství a nerostech, zároveň sloužící jako zdroj levné pracovní síly pro nadnárodní korporace jádra).

Z globálního hlediska se periferie stala dělnickou třídou. Naopak jádro je tvořeno kapitalistickou třídou. Dle Wallersteina je tedy možnost socialistické revoluce pravděpodobnější spíše v rozvíjejících se zemích, než aby se tak stalo v bohatém jádru. Z těchto důvodů byl Wallerstein pozitivně přijímán antikapitalistickými a

¹⁰³ PETRUSEK, M. Reflexe globalizačních procesů v sociálních vědách. *Vesmír*. Dostupné z: <http://casopis.vesmir.cz/clanek/reflexe-globalizacnich-procesu-v-socialnich-vedach>.

¹⁰⁴ Tamtéž.

¹⁰⁵ SUŠA, O. Tamtéž, s. 178.

antiglobalizačními hnutími. Nicméně je důležité uvést i fakt, že celá teorie světového systému má své kritiky.¹⁰⁶

3.3.5.1. Globální chudoba

Jak bylo řečeno, globalizace propojuje dříve izolované společnosti, ale zároveň (a to je možná důležitější) je v mnoha aspektech rozděluje mezi sebou i uvnitř. Dá se říci, že: „globalizace podporuje omezené ostrůvky ekonomické atraktivity segmentující společnosti v rámci států a reprodukuje či produkuje další nerovnosti a nerovnoměrnosti.“¹⁰⁷

S globální chudobou se nejvíce setkáváme právě v „izolovaných, externalizovaných a marginalizovaných lokalitách“¹⁰⁸, které jsou pod nadvládou vyspělých států.¹⁰⁹ Zde žijí lidé živořící za jeden dolar na den – těch je dnes jedna miliarda, za dva dolary přežívají asi tři miliardy lidí.¹¹⁰ Ti jsou nuceni reagovat na konflikty mezi hodnotami, které jsou oficiálně hlášány, a jejich limitovanými prostředky k jejich dosahování. Dnešní konzumní doba například diktuje stále větší osobní spotřebu. Aktéři, kteří však nemají možnost takového cíle dosáhnout, jsou nuceni se s nastalou situací nějak vyrovnat.¹¹¹

Můžeme sledovat určitá kritéria, dle kterých Evropa považuje země za chudé. Jsou to: horší zdravotní stav občanů a kratší průměrná délka života; v průměru o polovinu nižší reálné výdělků; většina populace jsou lidé, kteří nejsou schopni udržet v rovnováze své příjmy a výdaje nezbytné k uspokojení svých potřeb (aniž by neupadali do dluhů, museli prodávat majetek, spotřebovávat své úspory apod.); většina populace žije pod nebo velmi blízko objektivní hranici chudoby (takže i malý růst cen může přivést střední třídu do stavu

¹⁰⁶ Viz blíže: GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 128-129.

¹⁰⁷ Tamtéž, s. 85.

¹⁰⁸ Mluví se například tzv. *kapsách chudoby*.

Tamtéž.

¹⁰⁹ V těchto oblastech ubývá pracovních míst v návaznosti na globální ekonomický systém a politiku liberalizace s jednostranným zvýhodňováním silných subjektů.

Tamtéž, s. 243.

¹¹⁰ MEZŘICKÝ, V. Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa. In: DLOUHÁ, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ V. Tamtéž, s. 15.

¹¹¹ Suša uvádí tyto možnosti: „konformní přizpůsobení se, nebo nalezení nelegálních cest, nepřátelských postojů, agresivní reakce v podobě násilí, separace či izolace (nebo dobrovolného vyloučení, úniku v různých podobách“

SUŠA, O. Tamtéž, s. 241.

Obecně s problematikou pracoval americký sociolog R. K. Merton. Bývá nazývána jako *typologie způsobů individuální adaptace* (na systém cílů společnosti).

Viz blíže: MERTON, Robert King. *Studie ze sociologické teorie*, s. 146-173.

chudoby) a většina populace se cítí být chudá (což se rovná vysoké míře subjektivní chudoby¹¹²) nebo ohrožená chudobou.¹¹³

Ve výzkumech se ukázala souvislost mezi globální chudobou a tzv. *pastmi nerovnosti*, které představují situace a kontexty, ve kterých na životy lidí působí vzájemná interakce různých aspektů sociální nerovnosti a deprivace v přístupu k základním faktorům kvality života (výživa, zdraví, hygiena, vzdělání apod.)¹¹⁴ Celá situace je zhoršena tzv. *vizualizací nerovností*. Protože, jak již bylo řečeno, televizní obrazovky jsou plné konzumního života Severu a tyto zprávy jsou samozřejmě reflektovány diváky chudého Jihu. Další charakteristikou televizního zpravodajství je, že problémy chudoby apod. jsou často zjednodušovány a širší souvislosti ignorovány.¹¹⁵ I proto diváci z vyspělých zemí vnímají problémy jako něco vnějšího, něco, co se jich netýká. Navíc opakování zjednodušených informací vede k myšlení o *normalizaci negativních problémů* „tam někde ve světě“. Tím se ovšem prohlubuje jen jejich netečnost k nim.¹¹⁶

Globální chudoba tedy není problémem pouze dané země či určité skupiny lidí. Navíc chudoba je odpovědná za nemoci¹¹⁷ a hladomor, ale také za rozklad kulturních tradic a sociálních struktur. Dále způsobuje mnoho negativních důsledků, mezi které řadíme drogové závislosti, zločinnost, migrace, nacionalismus, fundamentalismus a terorismus^{118 119}.

¹¹² Zmínili jsme *objektivní* a *subjektivní chudobu*. Vymezení *objektivní chudoby* je založeno na vnímání situace zvenku, nezávisle na osobách, které jsou považovány za chudé. *Subjektivní chudoba* je naopak založena na jejím pociťování, na hodnocení vlastní životní zkušenosti a názorech toho, koho se týká. MAREŠ, P. Tamtéž, s. 118-119.

¹¹³ Tamtéž, s. 43-44.

¹¹⁴ SUŠA, O. Tamtéž, s. 242.

Těmito deprivacemi se zabývali i jiní autoři, kteří si je vymezili dle sebe. Několik z nich uvádí ve své knize i Petr Mareš.

Viz blíže: MAREŠ, P. Tamtéž, s. 74-79.

¹¹⁵ SUŠA, O. Tamtéž, s. 243.

¹¹⁶ BAUMAN, Z. Tamtéž, s. 89-92.

¹¹⁷ Asi nejzmiňovanější nemocí, jejímž šíření se snaží společnost bránit, je HIV/AIDS. Velkým problémem je ale i malárie.

GABAL, I. Jaké jsou hlavní globální bezpečnostní problémy 2005. In: DLOUHÁ, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. Tamtéž, s. 34.

¹¹⁸ Pro bližší rozbor terorismu a fundamentalismu zde není prostor. Odkazujeme však opět k dílu *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, kde se terorismu věnuje pátá kapitola.

Viz blíže: Tamtéž, s. 31-33.

Terorismu se věnuje i Anthony Giddens v novějším vydání knihy *Sociologie*.

Viz blíže: GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 967-974 a **Příloha č. 2**.

¹¹⁹ SUŠA, O. Tamtéž, s. 173.

3.3.5.2. Globální nezaměstnanost

Samozřejmě, že i v případě globální nezaměstnanosti „*působí kontexty nerovností a propastí mezi globálním Severem a globálním Jihem, mezi rozvinutými postindustriálními a zaostalými, chudými nebo nově industrializovanými zeměmi.*“¹²⁰ Vyspělé země tak mohou diktovat podmínky těm méně vyspělým. Dochází i ke zostření konkurenčního boje, který méně rozvinuté státy (tzn. ty neschopné obstát v konkurenci) vytlačuje na okraj a způsobuje jim obrovskou nezaměstnanost.

Růst takové nezaměstnanosti je monitorován v mezinárodním a meziregionálním srovnání Mezinárodním úřadem práce (ILO). Dle jeho výsledků počet nezaměstnaných stále stoupá. Nutno dodat, že ILO pracuje jen s oficiální nezaměstnaností a reálná globální nezaměstnanost tak bude daleko vyšší. Pro tuto nezaměstnanost je typická kombinace nezaměstnanosti a *pracující chudoby*, protože „*neformální ekonomické sektory, do kterých zatlačuje sociálně-ekonomická destabilizace větší počet lidí, produkují vyšší úroveň chudoby.*“¹²¹ V mnoha chudých zemích je situace ještě horší proto, že „*již ani neformální sektor nestačí absorbovat nezaměstnané z formálního sektoru a zejména skupina mladých nezaměstnaných a stále méně vzdělaných lidí ve věku 15-24 let narůstá.*“¹²²

Bohužel se nenaplnila víra v to, že v souvislosti s rozvojem technologií přibude nových pracovních míst. Lépe řečeno, nadnárodní korporace vytvořily nová pracovní místa, ale často za cenu destrukce místních drobných podnikatelů a zničení životního prostředí. Problémem je i to, že korporace jsou ochotné zaměstnat kohokoliv (například migranty), kdo bude pracovat za nižší mzdu a bez sociálních jistot. Dále jsou schopné, pokud se jim v dané oblasti nedaří, přesunout výrobu a kapitál do jiné, ještě levnější země. Problémem jsou tedy „*vzorové pružné organizační soustavy podnikání postprůmyslové světové rizikové společnosti, které zrychlují destabilizaci pracovních trhů.*“¹²³

Zprávy ILO však zobrazují i další problematiku – *globální sexuální průmysl*. *Sexuální turistika* se vyskytuje například v Thajsku a Filipínách. Další podobná centra „*odpočinku a relaxace*“¹²⁴ byla vybudována i v Koreji, Tchaj-wanu nebo Vietnamu. Do některých oblastí přijížděla dokonce pravidelná klientela námořníků, turistů či vojáků. Dnes se sem pořádají často ilegální výlety za levnou prostitucí z Evropy, Japonska i ze

¹²⁰ Tamtéž, s. 178.

¹²¹ Tamtéž.

¹²² Tamtéž.

¹²³ Tamtéž, s. 182.

¹²⁴ GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 553.

Spojených států amerických. K prostituci jsou nezdědka vlastními rodinami nuceny i děti, především z ekonomických důvodů. Mnoho žen se také touží dostat pryč z tradičního svazujícího prostředí, a proto vezmou první příležitost, která se jim naskytne. Jedním z mnoha negativních důsledků sexuální turistiky je „*šíření pohlavně přenosných nemocí, násilí, zločinnost, obchod s narkotiky a porušování lidských práv*.“¹²⁵ Celosvětovým problémem se stal i obchod s lidmi, především mladými dívkami, které jsou ilegálně dováženy do zemí západní Evropy za účelem prostituce. Čísla takových obětí rostou velmi rychle. Navíc s rozšiřováním EU (o Bulharsko a Rumunsko) vznikly nové tranzitní trasy.¹²⁶

3.3.6. Ekologické aspekty globalizace a základní rozměr jejich problémů

Jak již bylo uvedeno, řada sociologů zařazuje globální environmentální problematiku do svých teorií, a proto se jí budeme věnovat i zde. Sociologie by se měla problémy životního prostředí zabývat zejména proto, že moderní průmysl (viník mnoha environmentálních problémů) vznikl ve vztahu k určitým společenským institucím. Navíc ochrana životního prostředí bude vyžadovat nejen technologické a vědecké, ale i sociální změny.¹²⁷ Které z nich budou preferovány záleží na konkrétním autorovi, škole či přístupu.

Globalizace změn životního prostředí je spjata s dlouhodobou diskuzí o ekologické krizi, globálních problémech lidstva a udržitelném rozvoji.¹²⁸ Giddens říká, že celé lidstvo musí čelit ohrožení životního prostředí a problémům s tím souvisejícím. Neustále totiž dochází k expanzi průmyslové výroby, což způsobuje nenapravitelné ekologické škody. Problematika se však netýká jen přírody a jednotlivých ekosystémů, ale i způsobu našeho života v moderní společnosti vůbec.¹²⁹ V některých částech světa jsou tyto problémy palčivější než jinde.¹³⁰

Giddens popisuje historický vývoj lidských společností od lovců a sběračů až po dnešní obchodníky. Podle něj lovci a sběrači brali s vděkem to, co jim příroda poskytla a nepokoušeli se ji aktivně měnit. Poté přišlo zemědělství, kdy lidé museli půdu nejprve zkulturnit, což s sebou neslo i určité problémy (například vykácení lesů apod.) Ovšem až

¹²⁵ Tamtéž.

¹²⁶ Tamtéž, s. 554.

Celá situace se dá nahlížet i skrze diskurz genderu, protože souvisí i s genderovou nerovností mocenských vztahů. Jednoduše řečeno, bezmocné ženy jsou nuceny k prostituci organizovanými gangy tvořenými převážně muži. Služeb těchto žen poté využijí bohatí muži ze Západu.

¹²⁷ Tamtéž, s. 500.

¹²⁸ SUŠA, O. Tamtéž, s. 172.

¹²⁹ GIDDENS, A. *Sociologie*, 1999, s. 496.

¹³⁰ Tamtéž, s. 498.

Jednotlivé příklady globálních problémů životního prostředí jsou rozebrány v **Příloze č. 1**.

do vzniku moderního průmyslu měla příroda nad člověkem nadvládu. Dnes jsou však už naše požadavky na přírodu tak velké, že je nedokáže uspokojit.¹³¹

Reakcí na nové ekologické problémy byl v 70. letech minulého století vznik ekologických hnutí, která se následně v 80. letech dostala do evropských parlamentů už jako Zelené strany. Velmi často se operuje i s pojmem *trvale udržitelný rozvoj*, který je užíváný, ale zároveň zneužíváný. Existuje mnoho definic a postupně přibývají další a další. Poprvé se termín objevil ve zprávě Světové komise pro životní prostředí a rozvoj v roce 1984. V jejím pojetí znamená takový rozvoj lidské společnosti, při němž každá současná generace uspokojuje své potřeby, aniž by při tom ohrozila schopnosti budoucích generací uspokojovat své potřeby.¹³²

3.3.6.1. Vybrané konkrétní přístupy

Hlavní ekologické teorie jsou asi nejlépe shrnuty v díle *Zelená svatozář* filosofa Erazima Koháka¹³³, který říká, že současná ekologická krize nevychází z přírody, ale od nás, ze společnosti. Celá staletí jsme byli nepočetní, skromní a bezmocní a teď jsme pravý opak – mocní, neuvěřitelně nároční a nepředstavitelně početní.¹³⁴ Jedinou cestou ke zlepšení současné situace je zvýšení naší *ekologické gramotnosti* a citlivost k přírodě.¹³⁵

Kohák, podobně jako Giddens, pracuje s možnostmi lidského vztahení se k přírodě tak, jak za sebou historicky následovaly. První byli lovci a sběrači, kteří k přírodě cítili bázeň, údiv a vděčnost. Lidský život byl nejistý, protože příroda byla ta silná a mocná, která trestala, ničila, ale i odměňovala. Další byli pastýři a zemědělci, kteří už na přírodě nebyli závislí úplně a také nebyli jen pasivními příjemci nevyzpytatelné přírody. V následujícím období řemeslníků a trhovců se rozvíjela a specializovala města, a proto klesal každodenní kontakt člověka s přírodou a tím i jeho pocit závislosti na ní. Městský člověk ovšem na přírodě zůstal závislý – například na čisté vodě, odvozu odpadu apod. Příroda už nebyla partnerem, ale cenným darem a šetrnost byla stále základním postojem

¹³¹ Tamtéž, s. 497-498.

¹³² PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník* 2, s. 956.

¹³³ Za přečtení stojí celá kniha, protože obsahuje mnoho informací o ekologii a ekologické etice a zároveň je napsána velmi čtivě. Původně byla určena pro studenty Filozofie na FF UK, konkrétně byla napsána jako základní četba pro předmět Ekologická filosofie a etika. Na konci knihy je i rozšiřující seznam literatury, jmenný a věcný rejstřík a fotopříloha.

¹³⁴ KOHÁK, E. *Zelená svatozář*, s. 20.

¹³⁵ Jeho názor je vyjádřen až na konci knihy, dle jeho slov proto, aby neovlivňoval čtenáře. Viz blíže: Tamtéž, s. 155-158.

k životu a přírodě.¹³⁶ Na tyto tři základní možnosti navazuje poslední, současná – lidé jako spotřebitelé, obchodníci a konzumerismus jako způsob života.¹³⁷ Pro něj platí mylné přesvědčení že: „*Smyslem života je mít stále víc a jediným úkolem státu je to umožňovat, protože vzestup spotřeby překlene všechny problémy, které jsme nedokázaly vyřešit.*“¹³⁸

Kohák, podobně jako Palouš, mluví o ničivé *konzumní toxikomanii*, jejíž příkladem je iluze, že vše, co nás trápí, samo zmizí, pokud si něco dalšího koupíme. Od tohoto postoje by nám měla pomoci *dobrovolná skromnost*, což není myšleno jako asketický způsob života, ale jako *výběrová náročnost*. Budme nároční, ale vybírejte si v čem – tzn. chtějme čistou vodu a čerstvý vzduch atd., nehromadme cetky.¹³⁹

Velmi zajímavá a radikální je *Etika záchranného člunu* Garretta Hardina. Původní idea je však připisována Kennethu Bouldingovi. Dle ní bychom si měli představit, že jsme na jedné kosmické lodi. „*Dlouhodobě si nemůžeme dovolit hýřivé plýtvající pasažéry první třídy nadspotřebních zemí a vrstev, a nemůžeme si dovolit zoufalé ubožáky v podpalubí, kteří si zapálí ohniček na zahřátí a propálí počítačové kabely. Potřebujeme vědomě usilovat, aby se nůžky nerozevíraly: omezovat nadspotřebu privilegovaných a ulehčovat bídu бедných.*“¹⁴⁰ Hardin říká, že loď musí mít kapitána, což Země nemá. Zároveň dodává, že pokud je nadbytek nároků, je nutné omezit dostupnost zdrojů, jinak nakonec přijdeme o všechno, protože nároky nejsou slučitelné s možnostmi Země. Podobně je tomu i s počtem dětí, náročností bydlení atd. Představme si tedy člun či loď. I ta nejlépe vybavená loď má svou omezenou nosnost¹⁴¹ Máme tři možnosti. Zaprvé se můžeme snažit se zachránit všechny (i přes limit lodi), což nakonec vyústí i v naší smrt. Bude to dokonalá spravedlnost a dokonalá katastrofa v jednom. Zadruhé zachráníme jen vyvolené. Otázkou však je, které přesně – podle kterého měřítko budeme vybírat a co povíme tomu jedenáctému, pokud se rozhodneme, že zachráníme jen deset jedinců. Poslední možností je nevzít nikoho, protože potřebujeme rezervu pro příští generace. Ovšem i to má svá rizika – budeme muset chránit loď před útokem tonoucích.¹⁴²

¹³⁶ Kohák to ilustruje známým příslovím o „*dobré hospodyni, která pro pírkou přes plot skočí*“.
Tamtéž, s. 64.

¹³⁷ Tamtéž, s. 62-65.

¹³⁸ Tamtéž, s. 65.

¹³⁹ Tamtéž, s. 80-83.

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 101.

¹⁴¹ Taková loď by se dala v reálu přirovnat ke Spojeným státům americkým.

¹⁴² Tamtéž, s. 104.

Jsou zde však i mnohem odvážnější tvrzení. Například Allan Gregg zastává názor, že: „*každý zachráněný život znamená zbídačení příštích generací a Země jako celku*“. Garrett Hardin pak dodává, že: „*Tam, kde tradice nestačí na to, aby lidé omezili svou krátkozrakou chamtivost, je jedinou možností vláda pevné ruky,*

Konkrétní návrhy řešení ekologické krize záleží na tom, v čem vidíme kořen a klíč všech problémů. Pokud ho spatřujeme v člověku, mluvíme o tzv. *subjektivizaci*; pokud v systému kultury, mluvíme o tzv. *objektivizaci*.

Subjektivizace v ekologické etice se označuje jako *Strategie osobní odpovědnosti*¹⁴³ a spadá sem *hlubinná ekologie*, idea „*Myslet jako hora*“ či *ekofeminismus*. *Hlubinná ekologie* požaduje systémovější zásahy než jen mělké snahy o šetrnou výrobu, které neřeší základ současné krize pramenící v našich postojích. Představitelem byl vlivný norský filozof Arne Næss. Autorem konceptu „*Myslet jako hora*“ je Aldo Leopold, první americký lesník, který se později stal i vysokoškolským učitelem. Jeho cílem bylo dobro nejen daného druhu či jedince, ale především dobro celku. *Ekofeminismus* spadá pod feminismus a říká, že: „*Rozum je zhoubný, protože je mužský*.“¹⁴⁴ Dle Koháka se snaží o osvobození žen z druhořadého postavení, které je výrazem celkového panského postoje naší společnosti. Ten utiskuje ženy, chudé, ale i přírodu. Ekofeminismus do zmiňovaného zápasu o svobodu přidává i osvobození přírody. Autorkou jeho osmi základních tezí je Karen J. Warren.¹⁴⁵

Objektivizace v ekologické etice se označuje jako *Strategie poznání nutnosti*¹⁴⁶ a patří sem *hypotéza Gaia*, *sociobiologie* a *systémové teorie v ekologické etice*. S *hypotézou Gaia*¹⁴⁷ přišel James Lovelock v roce 1979 a označuje tak organismus, který je schopný komplexní reakce při udržování svého vnitřního prostředí. Jinak řečeno, země je chápána jako samoregulující se superorganismus. *Sociobiologie* je dnes poměrně známou vědou.¹⁴⁸ Jejími představiteli jsou Edward O. Wilson¹⁴⁹, Desmond Morris¹⁵⁰ a Konrád Lorenz.¹⁵¹

která by přestala zachraňovat životy a začala zachraňovat ekosystémy. Vždyť příroda sama by vyřešila třeba problém přelidnění v Africe, kdybychom jen obehnali Afriku ostnatým drátem, naprosto zakázali dovoz potravin a léků, avšak dovolili neomezený přístup zbraní a munice.“

Tamtéž, s. 105.

¹⁴³ Té se věnuje celá stejnojmenná kapitola v třetí části knihy.

Viz blíže: Tamtéž, s. 109-132.

¹⁴⁴ Tamtéž, s. 126

¹⁴⁵ Tamtéž, s. 126-131.

¹⁴⁶ Té se opět věnuje celá stejně pojmenovaná kapitola v třetí části knihy.

Viz blíže: Tamtéž, s. 133-158.

¹⁴⁷ Což je v originále starořecké jméno pro Bohyni Zemi.

¹⁴⁸ Miloslav Petrušek ji charakterizuje jako relativně novou vědní disciplínu stojící na pomezí biologie a sociologie, která byla iniciována Edwardem O. Wilsonem. Ten ji vymezuje jako „*systematické studium biologické báze všech forem sociálního chování včetně chování sexuálního*“.

Viz blíže: PETRUSEK, M. a kol. *Velký sociologický slovník* 2, s. 1015.

¹⁴⁹ Jedním z jeho nejznámějších děl je kniha *Rozmanitost života*, což je úvod do evoluční biologie – vysvětluje vývoj od jednobuněčných organismů k mnohobuněčným. Dále přibližuje dějiny života na Zemi jako pět období zvratu nebo také hromadného vyhynutí, kdy dochází k velkému poklesu počtu druhů a ty klíčové vyhynou. Poté však opět dojde k nástupu nových druhů, v současné době savců. Problémem je, že dnešní věk člověka se stává šestým obdobím, během kterého dochází k daleko rychlejšímu vymírání.

Průvrženci tohoto směru jsou přesvědčeni, že naše jednání není určováno naším svobodným rozhodnutím, ale má na něj vliv psychofyzické dědictví našich předků. Navazují tak na teorie Charlese Darwina. Další směr, *systémové teorie* říkají, že naše výrobní postupy a plýtvání vedou k vyčerpání přírodních zdrojů, a tak při stávajícím směru průmyslového růstu velmi brzy narazíme na nepřekonatelné meze. Proto mluví o potřebě trvale udržitelného rozvoje. Představiteli teorie byli manželé Meadowsovi. Základním problémem je však to, že nikdy pravděpodobně nedokážeme vytvořit ideální společnost (který by dbala o udržitelný rozvoj apod.)¹⁵²

3.3.7. Sociálně-politické problémy globalizace

Problémy uvedené v následující kapitole jsou opět na pomezí, tentokrát mezi sociální a politickou oblastí. Podobných témat je více, do práce však byly vybrány jen ty nejvíce související s tématem.

Na úvod si však dovolíme odbočku do oblasti spíše politických aspektů. Jak již bylo uvedeno někteří autoři globalizaci vnímají jako pozitivní a někteří naopak jako negativní jev. Pro lepší přehlednost tyto pohledy kategorizoval Antony McGrew. Výsledkem bylo zavedení tří základních skupin.¹⁵³

1. Globalisté – říkají, že v globalizovaném světě jsou národní vlády více a více bezmocné a nedůležité. Jsou totiž příliš malé, aby se dokázaly vypořádat s globálními výzvami, ale příliš velké na to, aby uměly vyřešit lokální problémy.
2. Internacionalisté – naopak argumentují, že právě teď mají národní vlády největší schopnost regulovat lokální i globální záležitosti. Jinak řečeno, konec národních států prý nenastává, ba naopak – globalizace posiluje jejich důležitost.

Viz blíže: KOHÁK, E. Tamtéž, s. 142.

¹⁵⁰ Toho proslavilo dílo *Nahá opice*, ve kterém studoval lidi jako zvířata a vysvětloval naše jednání na základě dědictví a vlivů právě našich zvířecích předků.

Viz blíže: Tamtéž, 140-141.

¹⁵¹ Nositel Nobelovy ceny za fyziologii a lékařství, rakouský zoolog a zakladatel moderní etologie. Proslavil se především dílem *Osm smrtelných hříchů*.

¹⁵² Tamtéž, s. 145-146.

¹⁵³ PEHE, J. Globální řízení a globální správa (síťové řízení a horizontální alternativy). In: DLOUHÝ, J. J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, s. 124.

3. Transformacionalisté – se pokusili překonat obě předchozí skupiny. Tvrdí, že „v *globalizovaném světě musí národní vlády změnit svou roli a funkci*.“¹⁵⁴ Je tedy třeba nové rozložení pravomocí, autority a suverenity. To všechno budou národní státy sdílet s velkým počtem soukromých i veřejných institucí (například s EU). Národní státy tak svůj význam neztrácejí, ale zároveň ani neroste jejich moc.

Vlastní schéma vytvořil i David Held. Výsledkem bylo opět dělení autorů do tří skupin, nicméně se zaměřením na jiné body, než se kterými pracoval McGrew.¹⁵⁵

1. Skeptická škola – globalizaci přeceňuje. Říká, že je zveličená a že „*většina teorií globalizace se rovná spoustě řečí o něčem, co není nijak nové*.“¹⁵⁶ Navíc, vzájemné ekonomické kontakty mezi zeměmi jsou dnes sice četnější, ale světová ekonomika není dostatečně integrovaná, aby vytvořila opravdovou globalizovanou ekonomiku. Proto se autoři spíše zaměřují na procesy regionalizace. Zároveň odmítají, že by globalizace podrývala roli národních vlád a produkovala světový řád, ve kterém by už nebyly klíčové.
2. Hyperglobalistická škola – je opakem skeptické. Globalizace je pro ně opravdový jev a její důsledky pocítujeme všichni a všude. Státní hranice nejsou podstatné, protože se vytváří nový globální řád. Tím je způsobeno i to, že národní vlády mají stále omezenější moc.
3. Škola transformace – globalizaci vnímá jako ústřední sílu způsobující mnoho změn a formující současnou společnost, ale zároveň říká, že mnoho ze starých modelů přetrvává. Transformace se netýká jen ekonomiky, ale i politiky, kultury a osobního života.

3.3.7.1. Problematika genderu z hlediska globalizace

V této podkapitole se budeme zabývat aspekty globálního světa z genderového hlediska. Marta Kolářová říká, že: „*gender označuje skupiny vlastností a chování*

¹⁵⁴ Tamtéž.

¹⁵⁵ Viz blíže: GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 135-138.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 136.

formované kulturou spojené s obrazem muže a ženy (feminní/maskulinní).“¹⁵⁷ Možná srozumitelnější je říci, že pohlaví je biologickou charakteristikou/daností, gender je „jen“ společenským konstruktem, a proto je kulturně relativní. Problematika genderu bývá obecně v teoriích globalizace opomíjena a její teorie tak potvrzují maskulinní dominanci. Z toho důvodu bývají kritizovány genderovými teoretičkami, které se proto raději zaměřují na reálné jedince a především ženy. Dále říkají, že nestačí ženy do teorií dodat, ale že musí dojít ke zkoumání vztahů mezi muži a ženami v globálu apod.¹⁵⁸

Genderové nerovnosti jsou v současném světě hodně patrné. Dle statistik OSN ženy tvoří polovinu světové populace, vlastní zhruba 1–2 % světového majetku a jsou málo zastoupené ve vedoucích pozicích. Dále tvoří 70 % ze všech chudých světa, 80 % uprchlíků a 70 % negramotných obyvatel světa.¹⁵⁹ Někteří autoři tvrdí, že globální procesy mění genderové systémy, role a vztahy (například narušují stávající dichotomie maskulinity a feminity tím, že nutí stále více žen vstupovat do předtím výhradně mužských oblastí) a také upevňují genderové nerovnosti.¹⁶⁰

Kolářová dále vysvětluje, že: „*Globalizační procesy vytvářejí dvě z hlediska genderu odlišné oblasti: jednou je svět globálních financí a postmoderního individualismu spojený se západní kapitalistickou maskulinitou, zatímco ta druhá je založena na genderové a rasové podřízenosti a málo placené, nekvalifikované práci prováděné ženami.*“¹⁶¹ Obě sféry jsou na sobě navzájem závislé, protože bez ženské práce by globální ekonomika nemohla fungovat.¹⁶² Globalizace však zároveň mění i maskulinitu.

¹⁵⁷ KOLÁŘOVÁ, M. Globalizace a gender. In: DLOUHÁ, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, s. 237.

¹⁵⁸ Tamtéž.

¹⁵⁹ Tamtéž.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 238.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 238.

¹⁶² To souvisí i s tím, že nadnárodní korporace do výroby přijímají především ženy (čímž dochází k *feminizaci výroby*). Ty jsou podle nich poslušné (nevytvářejí odbory), hbité, přijímají nízké mzdy (často pod hranici minimální mzdy) a nevdají jim vykonávat monotónní práci v nebezpečném prostředí. Na druhou stranu však mohou zastánci tohoto mechanismu naoko tvrdit, že globalizace ženám pomohla, protože jim dala možnost práce.

Dokonce, aby korporace ještě více zlevnily výrobu a nemusely vlastnit továrny, dohodnou se na odkupu surovin s místními subdodavateli, kteří ve svých továrnách zaměstnávají ženy v podobných podmínkách. Většinou se jedná o neformální sektor, a ženy tak pracují bez smlouvy, dostávají ještě nižší mzdy, mají menší bezpečnost práce a žádná pojištění či dávky. Ještě vychytralejší je to, že dostávají přednost ženy s dětmi, které mají omezený pohyb a jsou disciplinované, protože ví, že potřebují jakýkoli příjem, aby uživily své děti. I kdyby se ženy chtěly bouřit proti nevyhovujícím podmínkám, nepůjde jim to, protože často ani neví, o kterou jde korporaci apod.

Někteří autoři dodávají, že takové praktiky nenajdeme jen ve Třetím světě, ale i v Západní civilizaci, konkrétně v New Yorku či Los Angeles. Zde jsou většinou zaměstnávány imigrantky bez dokumentů. Tamtéž, s. 239-240.

„Vládnoucí forma mužství v současném genderovém řádu je maskulinita spojená s muži, kteří kontrolují světové vládnoucí instituce: obchodní manažeři, kteří ovlivňují globální trhy, a političtí vůdci...“¹⁶³

Globalizace zasáhla i do dalších dvou oblastí – do péče a do migrace. Pečovatelská práce a práce v domácnosti jsou dnes feminizovány a prováděny stále více imigrantkami z rozvojových oblastí západní Evropy a USA, a to proto, že jim může být placeno méně. Zejména v globálních městech se koncentrují „vysoce vzdělaní profesionálové žijící v dvoukariérovém manželství“, takže jsou závislí na těchto placených službách.¹⁶⁴ Některé výzkumy naráží na zajímavou skutečnost, že takové ženy mají leckdy vysokoškolské diplomy, ale za práci v domácnosti v těchto zemích si vydělají více než ve svém oboru v zemi původu.¹⁶⁵ Proto můžeme tvrdit, že globalizace zvýšila migraci žen.

Za zmínku stojí i to, že například kulturní aspekty globalizace nejsou v diskurzu genderu moc zkoumány. Existují jen vzácné výjimky, například Christa Wichterich, jejíž dílo *Globalizovaná žena: zpráva a budoucí nerovnosti* vyšlo dokonce v češtině.

„Wichterich tvrdí, že globalizace se z hlediska genderu projevuje také v kulturní oblasti, například rozšiřováním západního pojetí ženské krásy a role do zbytku světa skrze média (módní časopisy typu *Cosmopolitan*, mýdlové opery ..., soutěže *Miss atd.*)“¹⁶⁶ Takové vlivy se ovšem v mnoha oblastech světa setkávají s konzervativními reakcemi.¹⁶⁷ Výše nastíněná témata, podrobnosti a souvislosti obsahuje kniha Marty Kolářové *Protest proti globalizaci: gender a feministická kritika*.

Uvedená kniha se zabývá například i vztahem feminismu a antiglobalizačních hnutí¹⁶⁸. Hlavním bodem, na kterém se oba směry shodnou, je kritika ekonomické, kapitalistické globalizace. Dále se už diferencují. Feminismus především kritizuje genderové rozdělení globálního světa a jeho důsledky. Jinak řečeno, hlavním ohniskem zájmu je gender, kdežto v případě antiglobalizačních hnutí se jedná o okrajové téma.

¹⁶³ Tamtéž.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 241.

¹⁶⁵ Tyto ženy většinou doma zanechávají své vlastní děti, nevidí se s nimi mnoho let, maximálně jim posílají finance či platí vzdělávání. Některé země jsou dokonce přímo závislé na záilkách peněz, které migrantky domů posílají. Počítají s nimi jako s jednou z rozvojových strategií.

Tamtéž, s. 240-241.

¹⁶⁶ Tamtéž, s. 242.

¹⁶⁷ Tamtéž.

¹⁶⁸ Za období jejich vzniku se obecně považují demonstrace v Seattlu – protest proti zasedání WTO v roce 1999. Po Seattlu se za důležitý mezník považuje Praha v roce 2000, protože zde probíhalo výroční zasedání IMF a WB. Dalším důležitým bodem byly demonstrace v Göteborgu v roce 2001 při příležitosti summitu EU. Právě tehdy policie poprvé střílela do lidí.

KOLÁŘOVÁ, M. *Protest proti globalizaci: gender a feministická kritika*, s. 30-31.

Pokud jde o navrhovaná řešení problému, antiglobalizační hnutí tvrdí, že jiný svět je možný, a orientují se spíše prakticky. Feministické pojetí je více akademické.¹⁶⁹

Možným důvodem marginalizace feminismu v zahraničních antiglobalizačních hnutích je zaměření především na třídní a rasové nerovnosti. Česká antiglobalizační hnutí jsou však jiná. Feminismus a genderová témata se sice objevují v alternativních médiích, ale buď samostatně, nebo v souvislosti s jinými tématy, nejčastěji ekologickými.¹⁷⁰ Některé teoretičky navrhovaly propojit feministické kritiky a antiglobalizační hnutí se zaměřením na každodenní život a lokální projekty, ale to vedlo v českém hnutí vedlo jen k opuštění tématu.¹⁷¹

O českém antiglobalizačním hnutí se mluví od roku 1998.¹⁷² Je tvořeno především skupinami radikální levice a napojeno na subkultury mládeže.¹⁷³ Strategiemi české radikální levice byla v 90. letech především osvětová činnost (vydávaly se tiskoviny, rozdávaly letáky a pořádaly kulturní aktivity). Z protestních akcí byly podnikány hlavně demonstrace a pochody s vlajkami, happeningy a přímé akce.¹⁷⁴

Na závěr podkapitoly uvádíme i pohled Jiřiny Šiklové, podle které „gender označuje i očekávané sociální zařazení muže a ženy, jejich očekávané chování, tedy askriptivní, neboli připisované role a předpokládané chování jedince, který je považován za ženu nebo muže. ... Na gender jsou vázány předsudky, hodnocení, mocenské zařazení, a zpětně jsou zase dle genderu určovány společenské normy, rituály, mýty, auto- i heterostereotypy včetně sociálního statutu a sociálních rolí.“¹⁷⁵

Jedním z negativních důsledků globalizace jsou i tzv. *sweatshopy*. Šiklová je popisuje jako „malé dílny, doslova „potírny“, ve kterých pracují ženy za nízké mzdy, a ve kterých často jsou i ubytovány.“¹⁷⁶ Tak vznikají tzv. *three in one sweatshop*, ve kterých ženy pracují, bydlí a jsou tam i sklady hotových výrobků. Pracovní a životní podmínky

¹⁶⁹ Tamtéž, s. 207.

¹⁷⁰ Tamtéž, s. 208.

¹⁷¹ „Aktivistky již globalizaci nepovažují za problém, který se jich osobně týká, ale zabývají se více rodinou, dětmi, vzděláváním. Zájem o určitá témata souvisí s jejich sociální pozicí – nejsou to dělnice v nadnárodních korporacích, ani migrantky, ... Zabývají se problémy, které je „pálí“ osobně jako mladé studentky a matky.“ Tamtéž.

¹⁷² Viz blíže: Tamtéž, s. 51.

¹⁷³ Zahraniční hnutí jsou často naopak složená z velkých koalic různých proudů (ekologů, odborářů, migrantů apod.)

Tamtéž, s. 211.

¹⁷⁴ Tamtéž, s. 66.

¹⁷⁵ ŠIKLOVÁ, J. Gender a globalizace. In: DLOUHÁ, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, s. 245.

¹⁷⁶ Tamtéž, s. 249.

jsou zde kruté. Sklady se na noc zamykají, aby nedocházelo ke krádežím. Tím pádem ženy nemohou za svými rodinami a nemohou ani uprchnout například při požáru. Nadnárodní korporace často také po státech požadují, aby se v nich udržel klid, pořádek a pro ně výhodné podmínky k podnikání, jinak se přestěhují do zemí, které jim jsou schopné tyto požadavky splnit. Proto můžeme říci, že nadnárodní korporace nejsou jen globální ekonomickou silou, ale i tou politickou. Na druhou stranu však v poslední čtvrtině dvacátého století začaly postupně vznikat globální organizace snažící se o ochranu žen a zlepšení jejich postavení a práv. Jejich představitelky se angažují jak v nevládních, tak i vládních organizacích.¹⁷⁷

Ve střední Evropě i v České republice jsou aspekty globalizace v oblasti genderu jiné oproti rozvojovému světu. Nicméně i tak je zde postavení obou pohlaví ovlivněno globalizací, byť se tu setkáváme spíše s diskriminací v podobě *skleněného stropu*, s *feminizací* některých profesí, nižším platovým ohodnocením a nižším zastoupením žen v rozhodujících funkcích.¹⁷⁸ Zároveň můžeme říci, že podmínky České republiky jsou díky podobnému historickému vývoji srovnatelné s podmínkami v zemích Visegrádské čtyřky (v Polsku, Slovensku, Maďarsku).¹⁷⁹

¹⁷⁷ Tamtéž.

¹⁷⁸ Tamtéž, s. 246.

¹⁷⁹ Tamtéž.

4. Globální výchova ve škole

V následující kapitole se budeme nejprve věnovat tomu, jak s tématem globalizace a globálních problémů pracují vybrané publikace vytvořené na pomoc při začleňování této problematiky do výuky. Dále se zaměříme na to, zda a případně jaké existují výzkumy v oblasti žákovských porozumění i znalostí tématu.

4.1. Zahraniční metodika a metodici

Pro přehlednost začneme zahraničními autory a jejich metodikami, českými metodiky a českou situací obecně se budeme zabývat v další podkapitole. Průkopníky tématu a předními autory různých metodik a příruček jsou David Selby (ředitel Mezinárodního institutu pro globální výchovu) a Graham Pike (profesor Pedagogické fakulty Univerzity Ostrova prince Edwarda). V České republice jsou známí především díky publikacím z 90. let 20. století, tedy z období, kdy témata globalizace a globálních problémů ještě nebyla v kurikulu explicitně zařazena. Jsou to knihy „*Cvičení a hry pro globální výchovu 1 a 2*“ a „*Globální výchova*“. První dvě uvedené knihy obsahují tematicky řazená cvičení. U každého z nich jsou uvedeny klíčové pojmy, účel cvičení, doporučený věk žáků, doba trvání a možnost rozšíření či pokračování.¹⁸⁰

Mezinárodní institut pro globální výchovu¹⁸¹ byl založen v roce 1992 na Pedagogické fakultě Univerzity Toronto. Jeho cílem je přispět k rozvoji globální výchovy pomocí kurzů, tvorby osnov pro základní a střední školy, výzkumu a podpory mezinárodní spolupráce. Dále se snaží o tvorbu učebních materiálů a programů pro další vzdělávání učitelů.¹⁸²

Pike a Selby tvrdí, že pojem *globální výchova* je poměrně nový – pochází ze Spojených států amerických a objevil se na konci šedesátých let.¹⁸³ Oba zastávají názor, že pochopení nového nelze dosáhnout studium dané jednotlivosti, ale pouze ve vztahu s ostatními souvisejícími jevy. Proto pro své pojetí globální výchovy vypracovali tzv. *čtyřdimenziální model* skládající se z *prostorové dimenze* (zdůrazňující především vzájemnou závislost, např. v oblasti ekologie apod.), *časové dimenze* (zdůrazňující, že

¹⁸⁰ Viz blíže: PIKE, G. a D. SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1.* a PIKE, G. a D. SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2.*

¹⁸¹ V některých pracích najdeme i označení „Mezinárodní ústav pro globální výchovu“. Nejednotnost pravděpodobně plyne z překladu. V originále jde o „International Institute for Global Education“ (IIGE).

¹⁸² PIKE, G. a D. SELBY. *Globální výchova*, s. 319-320.

¹⁸³ PIKE, G. a D. SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*, s 30.

minulost, přítomnost a budoucnost od sebe nejsou oddělené, ale vzájemně se prostupují), *dimenze problémů* (které se přímo dotýkají životů žáků) a *vnitřní dimenze* (která vede k chápání sebe sama a svých možností).¹⁸⁴ Globální výchova tak nabízí „*strategie, které jsou podstatné pro budoucí uplatnění žáků v komplexních a globálních systémech a nezbytné k vytváření spravedlivějšího a dlouhodobě udržitelného světa*“.¹⁸⁵

Tabulka shrnuje ideál, kterého lze pomocí globální výchovy u žáků dosáhnout.¹⁸⁶

	<i>Vnitřní dimenze</i>	<i>Časová dimenze</i>	<i>Dimenze problémů</i>	<i>Prostorová dimenze</i>
<i>Klíčové pojmy</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vnitřní cesta</i> • <i>Proces vyučování a učení</i> • <i>Soulad formy a obsahu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Spojitosť časových období</i> • <i>Alternativní scénáře budoucnosti</i> • <i>Jednání</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lokální a globální problémy</i> • <i>Vnitřní spojitosti mezi problémy</i> • <i>Úhly pohledu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vzájemné spojitosti lokální – globální</i> • <i>Systémy</i>
<i>Znalosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sebe, své identity, silných a slabých stránek a možností</i> • <i>Svých úhlů pohledu, hodnot a chápání světa</i> • <i>Nesoulad mezi hlásaným přesvědčením a činy</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vztahu mezi minulostí, přítomností a budoucností</i> • <i>Celého spektra scénářů budoucnosti, včetně možných, pravděpodobných a preferovaných</i> • <i>Trvale udržitelného rozvoje</i> • <i>Možností jednání od osobní po glob. úroveň</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Nejdůležitějších problémů na všech úrovních (od osobní až po globální)</i> • <i>Spojitosť mezi problémy, událostmi a směry vývoje</i> • <i>Možností úhlů pohledu na jednotlivé problémy</i> • <i>Vzniku a formování těchto úhlů pohledu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Spojitosť a závislost glob. a lokálního</i> • <i>Globálních systémů</i> • <i>Povahy a fungování systémů</i> • <i>Vztahů a spojitostí mezi různými oblastmi znalostí</i> • <i>Společných potřeb všech lidí a jiných živočišných druhů</i> • <i>Sebe jako komplexní osobnosti</i>

¹⁸⁴ Tamtéž, s. 13-16.

¹⁸⁵ Tamtéž, s. 16.

¹⁸⁶ Tamtéž, s. 17.

<i>Dovednosti</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sebereflexe a analýza • Osobnostní růst po stránce emocionální, rozumové, fyzické i duchovní • Přizpůsobivost v procesu učení (učení se při různých příležitostech a různými způsoby) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zvládání změn a nejistoty • Extrapolace a předvídání • Tvořivé a laterální myšlení • Řešení problémů • Schopnost samostatně jednat 	<ul style="list-style-type: none"> • Zkoumání a tážení se • Hodnocení, organizace a předávání informací • Analýza směrů vývoje • Usuzování a rozhodování 	<ul style="list-style-type: none"> • Myšlení v souvislostech (chápání struktur a vztahů) • Systémové myšlení (chápání důsledků změn pro systém) • Mezilidské vztahy • Spolupráce
<i>Postoje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Víra ve vlastní schopnosti a možnosti • Chápání učení jako celoživotního procesu • Opravdovost a autenticita • Připravenost podstoupit riziko • Důvěra 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerance k nejednoznačnosti a nejistotě • Připravenost brát v úvahu dlouhodobé důsledky • Připravenost používat představivost a intuici • Odhodlání k osobní a společenské aktivitě 	<ul style="list-style-type: none"> • Zájem o problémy, směry vývoje a stav světa • Respektování a kritické zkoumání jiných úhlů pohledu a názorů • Vcítění se do jiných lidí a kultur • Úcta k jiným lidem a kulturám 	<ul style="list-style-type: none"> • Přizpůsobivost a adaptace na změny • Ochota učit se od druhých a učit druhé • Ochota pracovat v týmu • Ochota brát v úvahu společné dobro • Pocit solidarity s jinými lidmi a jejich problémy

Chceme-li zavést do vyučování globální výchovu, můžeme tak podle Pika a Selbyho učinit dvěma způsoby – pomocí *infuze*, nebo *integrace*. „*Infuze spočívá v doplnění předmětů ... stávajícího kurikula o potřebné prvky globální výchovy...*“¹⁸⁷¹⁸⁸ *Integrace* je komplexnější a je to „*organizace procesu učení, která co nejvíce odpovídá situacím reálného života a je na ně co nejsnáze převoditelná.*“¹⁸⁹ Je založena na chápání světa jako systému, v němž lze téma odpovídajícím způsobem pochopit pouze jeho zkoumáním ve

¹⁸⁷ Tamtéž, s. 18.

¹⁸⁸ Její výhody a nevýhody a příklady zapojení do různých předmětů jsou rozpracovány v citované knize. Viz blíže: Tamtéž, s. 19-21.

¹⁸⁹ Tamtéž, s. 21.

vztazích s dalšími jevy.¹⁹⁰ Žáci tak získávají znalosti a dovednosti z tradičních předmětů, které se však vyučují propojeně.

4.2. Globální rozvojové vzdělávání v ČR

V českém prostředí se s tématy globalizace setkáváme v rámci tzv. *globálního rozvojového vzdělávání* (GRV). To bylo poprvé definováno v Maastrichtské deklaraci globálního vzdělávání z roku 2002 jako „vzdělávání, které otevírá lidem oči a mysl pro realitu světa a probouzí je, aby usilovali o větší spravedlnost ve světě, o rovnost mezi lidmi a o lidská práva pro všechny.“¹⁹¹ U nás je chápáno jako „celoživotní proces, který přispívá k pochopení souvislostí mezi vlastním životem a životem lidí na celém světě“¹⁹² a který „usnadňuje porozumění procesům ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním, které ovlivňují naše životy.“¹⁹³ Vyučuje se jak na základních, tak i středních školách a gymnáziích.¹⁹⁴ Cílem je, aby byli žáci schopní se aktivně podílet na řešení lokálních i globálních problémů, čímž je směřuje k přijetí spoluzodpovědnosti za svět, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ.

V následujících tabulkách jsou shrnuty cíle GRV, kterých mají žáci dosáhnout.¹⁹⁵

Postoje a hodnoty – žáci:
<ul style="list-style-type: none">• přijímají zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí• jsou motivováni k tomu, aby se aktivně podíleli na řešení místních problémů a přispívali k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých jim neplynu přímé výhody• jsou si vědomi výhod spolupráce s ostatními

¹⁹⁰ Výhody, nevýhody a příklady jsou opět rozpracovány v citované knize.

Viz blíže: Tamtéž, s. 22-24.

¹⁹¹ MALÍŘOVÁ, E. Infolist o globálním rozvojovém vzdělávání, s. 2. Dostupné z:

<http://www.nazemi.cz/cs/cojegrv>.

¹⁹² BELHOVÁ, M., P. SKALICKÁ. a L. SOBOTOVÁ, ed. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*, s. 5

¹⁹³ Tamtéž.

¹⁹⁴ Pro více informací o GRV na ZŠ doporučujeme dokument *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání*. Studie analyzuje, zda a jakým způsobem je do formálního základního vzdělávání začleněna globální tematika. V rámci studie byly také vedeny výzkumné rozhovory s učiteli, které pomohly identifikovat hlavní překážky ve výuce témat GRV (kupříkladu obtížnost hodnocení či nejasné chápání některých pojmů GRV učiteli apod.) V plánu je i provedení srovnávací analýzy vzdělávacích strategií jednotlivých evropských států.

Viz blíže: NOVOTNÁ, M. *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání*, s. 2, 11.

¹⁹⁵ BELHOVÁ, M., P. SKALICKÁ. a L. SOBOTOVÁ, ed., Tamtéž.

- *respektují odlišné názory a pohledy na svět*
- *jsou solidární s lidmi v tíživé životní situaci*

Dovednosti – žáci:

- *využívají nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě*
- *dokážou vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější a využívat při něm vlastních zkušeností i zkušeností ostatních*
- *dokážou odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů*
- *dokážou efektivně spolupracovat s ostatními*
- *dokážou si na základě informací vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty*
- *umí přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor*
- *dokážou využívat empatie při poznávání situace ostatních*
- *umí myslet systémově a hledat souvislosti*

Znalosti – žáci:

- *znají příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů, vědí, co pomáhá a co brání udržitelnému rozvoji*
- *srovnávají různá chápání konceptů – rozvoj, lidská práva, globalizace*
- *rozumějí situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znají různé příčiny a důsledky těchto situací*
- *jsou si vědomi rozdílů v ekonomické a sociální situaci lidí na celém světě, znají různé pohledy na příčiny a důsledky tohoto stavu*
- *chápeou vzájemnou propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje*
- *znají hlavní cíle, důvody a způsoby realizace rozvojové spolupráce*
- *vědí o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji a pozitivní změně společnosti na lokální i globální úrovni*

GRV se ve školách uplatňuje především v průřezových tématech RVP G – *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchova a Multikulturní výchova*, ale může být samozřejmě efektivně využito i v některém ze zbývajících témat. Velkou zásluhu na jeho začlenění do škol měly především neziskové, nevládní organizace, které připravují různé materiály, projekty, programy apod.¹⁹⁶ K rozvoji GRV přispěla i centra ekologické výchovy, která čerpala ze zkušeností již zmiňovaných autorů Grahama Pika a Davida Selbyho.¹⁹⁷ „V roce 2011 byla ve spolupráci ministerstev (MZV, MŠMT, MŽP) a zástupců akademického a neziskového sektoru vytvořena Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015, která otevírá cestu GRV na pedagogické fakulty.“¹⁹⁸ V současné době se používá aktualizované vydání pro rok 2016-2017.¹⁹⁹

Na závěr kapitoly si ještě přiblížíme výukové metody, které jako efektivní pro výuku GRV uvádí nezisková organizace **Člověk v tísni**. Jsou to různé druhy brainstormingů, které využívají zkušenosti a nápady jedinců. Dotyční v první fázi jmenují různé asociace, jež učitel nekritizuje, neupravuje apod., jen je zapisuje na tabuli. Až poté dochází k analýze a práci s nápady. Další metodou je diskuze, v jejímž průběhu si studenti vyměňují informace a názory. Cílem je najít společnou shodu či řešení problémů nebo se alespoň poučit – získat nové vědomosti. Debata je opět druh rozhovoru mezi členy skupiny. Studenti do ní však přicházejí už s vlastním názorem, který se snaží obhájit. Pokud ho nemají, můžeme jim ho přidělit, následně je dle toho rozdělit do skupin a požádat je, aby zkusili vymyslet argumenty pro svůj názor a také argumenty proti názoru další skupiny. Takový postup však vyžaduje delší čas na přípravu studentů. Kontinuum (nebo také „metoda diskuzní pavučiny“²⁰⁰) je podobné diskuzi. V rámci něho studenti vyjádří svůj názor na škále od zásadního souhlasu k zásadnímu nesouhlasu a postaví se na místo ve třídě, které tomu odpovídá. To znamená, že oba extrémy budou stát proti sobě každý na jiné straně učebny a zbylí studenti se budou blížit krajům dle míry ne/souhlasu.

¹⁹⁶ Seznam několika vybraných organizací, krátká informace o nich a jejich webové stránky jsou uvedeny v **Příloze č. 3**.

¹⁹⁷ MALÍŘOVÁ, E. Tamtéž, s. 1. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/cs/cojegrv>.

¹⁹⁸ Tamtéž.

¹⁹⁹ *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011-2015 aktualizovaná pro období 2017-2017 a Akční plán* jsou dostupné na webu. Seznámit se s celou koncepcí strategie lze přímo v uvedených dokumentech. Kvůli rozsahu práce zde uvádíme jen obecnou charakteristiku GRV jako celku.

Všechny dokumenty viz blíže:

http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index.html.

²⁰⁰ KARVÁNKOVÁ P. a kol. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*, s. 17.

Po vyzvání učitelem někteří odprezentují svůj názor a uvedou pro něj podpůrné argumenty. Ostatní studenti, pokud během toho změni svůj postoj, mohou změnit i své místo ve třídě. Poté učitel vyzve dalšího jedince nebo se spustí diskuze. Metoda však opět před začátkem vyžaduje čas na přípravu. Za zmínku stojí i tzv. komunitní kruh, kdy studenti skutečně sedí v kruhu a formulují své názory, pocity apod. Buď tak činí postupně (podle toho, jak sedí) nebo si mohou předávat nějaký předmět. Jak si lze odvodit z názvu metody, učitel zde má i další funkce – povzbuzuje jednotlivce při promluvě, hlídá dodržování předem dohodnutých pravidel a případně usměrňuje tok diskuze atd.²⁰¹

4.3. Výzkumy

Do doby dokončení práce se nepodařilo najít žádný výzkum, který by byl již hotový a který by zkoumal studentská či žakovská porozumění procesu globalizace a globálních problémů. Pravděpodobně je tomu tak proto, že mnoho pedagogů (a možná i metodiků) téma nepovažuje za důležité, pracují s ním jen okrajově a blíže se o něj nezajímají. Je to škoda, zvláště pokud u nás bylo GRV zavedeno relativně nedávno a je mu v současné době věnována větší pozornost.²⁰² Pokud už existují nějaké publikace a studie, pak jsou spíše obecné (vysvětlují, co GRV je, jaký by měl být učitel vyučující GRV apod.), nebo obsahují konkrétní návrhy aktivit. Takových prací je nejvíce, což je nejspíše způsobeno obrovským množstvím témat, která se dají do GRV zařadit.²⁰³

Jen výjimečně lze najít něco jiného, jako například útlou publikaci „*Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*“, kterou vydal **Člověk v tísni** v rámci vzdělávacího programu *Varianty*. Vznikla proto, aby pomohla učitelům s výukou GRV. Na jejím začátku byl projekt, který měl pomoci při integraci GRV do škol. Spolupracující školy si vytvořily ŠVP s obsahem témat GRV během léta 2009. V následujícím školním roce došlo k realizaci prvních aktivit dle

²⁰¹ Viz blíže: Tamtéž, s. 15-18.

²⁰² Kromě již zmíněných materiálů existují i samostatné webové stránky o GRV v ČR. Vysvětlují, co GRV je, dále je zde krátká nabídka neziskových organizací, občanských sdružení apod. a kontakt na ně, materiály ke GRV (praktické, teoretické i oficiální dokumenty ČR) a sekce pro školy.

Web je vytvořen a spravován nevládní organizací **NaZemi** za podpory Českého fóra pro rozvojovou spolupráci (FoRS). Webové stránky FoRS jsou další možností, kde čerpat informace. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojevzdelavani.cz/>, <http://www.fors.cz/>.

Dále lze upozornit na stránky GENE – Global Education Network Europe, což je evropská síť ministerstev zodpovědných za podporu, financování a koordinaci GRV. Dostupné z: <http://gene.eu/>.

²⁰³ Dost často lze takto narazit zejména na ekologické programy, které spadají i do průřezového tématu *Environmentální výchova*. Ty například připravuje nezisková organizace TEREZA. Viz blíže: <http://terezanet.cz/cz>.

ŠVP, čímž učitelé získali první zkušenosti s GRV. Na konci byla uspořádána závěrečná konference projektu, kde učitelé sdíleli své nové zkušenosti. Z toho vzešla také ona studie, která nejprve představí spolupracující školy, jejich aktivity a poté krátce popíše jejich výukový plán neboli to, jak začlenili GRV do svého ŠVP. Nakonec jsou zde inspirace pro výuku (zapojení GRV do různých předmětů).²⁰⁴

Zajímavá je i krátká výzkumná zpráva „*Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globální rozvojovému vzdělávání*“, která byla vytvořena ve spolupráci Centra občanského vzdělávání Masarykovy univerzity s obecně prospěšnou společností ARPOK²⁰⁵. Zpráva pracuje s výsledky výzkumu získanými jak s pomocí kvantitativního sběru a zpracování dat, tak i toho kvalitativního. V kvalitativní části se výzkumníci učitelů ptali, proč vyučují globální vzdělávání, jaká témata vidí jako ideální, co jim brání ve výuce a jak by měl vypadat ideální výukový materiál. V kvantitativní části použili dotazník, kde se například ptali na témata, která vidí jako nejdůležitější pro žáky, jaké formy a metody výuky využívají a jak často je se GRV ve výuce věnují. Nakonec je zajímavé, zda se oni sami už účastnili nějakých seminářů na toto téma a o které oblasti globálních téma mají/by měli zájem.²⁰⁶

Asi nejdůležitější výzkum však teprve proběhne v rámci testování PISA v roce 2018.²⁰⁷ Dostupné materiály OECD slibují, že do testování bude začleněno i ověřování tzv. *globální kompetence*. Ta je definována jako „*schopnost kriticky analyzovat globální*

²⁰⁴ Je zde tedy vždy název tématu a tabulka s předpokládaným časem, pomůckami, cílem, postupem atd. Viz blíže: BELHOVÁ, M., P. SKALICKÁ a L. SOBOTOVÁ, ed. Tamtéž.

²⁰⁵ Na tuto neziskovou organizaci si dovoluji upozornit, protože zatím není tolik známá, byť v oblasti GRV dělá mnohé – má vlastní knihovnu, připravuje tematické dny, výstavy, programy a semináře a vydává publikace na pomoc učitelům do výuky. Je možné si u nich objednat i program na míru. Dostupné z: <http://arpok.cz/pro-pedagogy/>.

²⁰⁶ Celá zpráva je dostupná na webových stránkách ARPOKU. Zde citujeme krátké shrnutí výsledků výzkumu. „Z kvalitativní části vyplývá, že klíčovým aspektem GRV je osobní přístup a zkušenost, a to jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. Pokud budou mít učitelé možnost si ... prožít témata GRV, dá se předpokládat, že je budou častěji zařazovat do svých učebních plánů. A podaří-li se jim získanou zkušenost předat, ... můžeme očekávat, že GRV přinese kýžené cíle. ... Za hlavní cíle GRV považují pedagogové uvědomění si propojenosti současného světa, podporu solidarity a tolerance a rozvoj kritického myšlení. Zároveň vnímají sdílenou odpovědnost za realizaci GRV ve výuce a usilují o začleňování jeho témat v různých předmětech.“

HRUBEŠ, M, T. PROTIVÍNSKÝ a P. ČÁP, *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Dostupné z: <http://arpok.cz/vyzkumna-zprava-postoje-a-potreby/>.

²⁰⁷ PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní projekt pořádaný OECD a ČR se do něj zapojila v roce 1998. Jeho cílem je „*postihnout vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v oblasti mateřského jazyka, matematiky a přírodovědných předmětů*“. Provádí se každé tři roky a vždy je zaměřen na jednu z uvedených oblastí. Naposledy proběhl v roce 2015, výsledky šetření jsou dostupné od roku 2016. Od roku 2011 je pak realizací projektu PISA u nás pověřena Česká školní inspekce.

Viz blíže: Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>.

záležitosti a kulturní odlišnosti z různých perspektiv s cílem pochopit, jak tyto rozdíly ovlivňují vnímání, úsudek a hodnocení sebe i druhých, to vše při respektování lidské důstojnosti v rámci vhodných, otevřených a efektivních interakcí s lidmi s různým zázemím.“²⁰⁸ Z dostupných zdrojů není pochopitelně možné zjistit, jak budou vypadat konkrétní otázky a testy, protože by to ovlivnilo výsledky testování. I tak je ovšem zarážející, že zatím chybí více oficiálních a obecných informací ze strany českého školského systému. Bořivoj Brdička celou situaci kritizuje a dodává: „*Na našich oficiálních stránkách šetření PISA na webu ČŠI se o běhu 2018 dozvíme jen to, že se koordinátoři z 81 zemí na jaře 2016 sešli v Praze a o věci jednali.*“²⁰⁹

Českých zdrojů je opravdu minimum²¹⁰, z čehož je patrné to, jak málo jsou tato témata u nás považována za důležitá. Jeden, který se o problematice alespoň zmiňuje, říká, že koncept *globálních kompetencí* vznikl ve snaze zařadit do výzkumu i důležité aktuální vědomosti a dovednosti a že OECD považuje rozvoj těchto kompetencí za novou odnož výchovy k občanství, která „*pomáhá žákům k tomu, aby se stali autonomními individualitami, jež mohou vyjednávat o globálních otázkách a účastnit se globálních aktivit, a k tomu aby byli schopni se vyrovnat s dilematy a kontroverzemi, které vznikají v důsledku globalizace a nemají žádná jednoduchá řešení*“.²¹¹ Dle organizace National Educational Association (NEA) se globální kompetence skládá ze čtyř složek:

1. *mezinárodní povědomí (znalost světové historie a socio-ekonomických a politických systémů)*
2. *oceňování kulturní diversity*
3. *znalost cizích jazyků*
4. *kompetitivní znalost (schopnost obstát v mezinárodní konkurenci)*²¹²²¹³

²⁰⁸ BRDIČKA, B. PISA 2018 a globální kompetence. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2017 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/21249/PISA-2018-A-GLOBALNI-KOMPETENCE.html>.

²⁰⁹ Tamtéž.

²¹⁰ Vyjma toho, který je popsán dále v textu, informace o existenci *globální kompetence* podává jeden článek obecně prospěšné společnosti EDUin a zpravodaj již zmiňované nevládní organizace **NaZemi**.

²¹¹ STRAKOVÁ, J. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*, s. 103.

²¹² Tamtéž, s. 104.

²¹³ Autorka vychází z následujícího původního dokumentu NEA z roku 2010 – *Global Competence Is a 21st Century Imperative*. Dostupné z: http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf. Konkrétní cíle, kterých pomáhá *globální kompetence* dle NEA dosáhnout, nalezneme ve zmiňovaném dokumentu. Ve zkratce lze říci, že je postavená podobně jako české GRV, jehož cíle jsou rozpracovány na s. 54-55.

Viz blíže: *Global Competence Matrices*. Dostupné z:

<https://www.neafoundation.org/content/assets/2012/11/Global%20Competence%20Content-Area%20Matrices.pdf>.

Informace je lepší hledat přímo na webových stránkách OECD. Ta v roce 2016 vydala například publikaci „*Global competency for an inclusive world*“, kde globální kompetenci nejprve definuje a poté navrhuje možnosti, jak hodnotit studentské porozumění globálním tématům, čímž vytváří jakýsi rámec právě pro testování PISA v roce 2018. Zároveň se zde říká, že v hodnocení půjde o to ukázat, do jaké míry si studenti vytvořili a jsou schopní aplikovat:²¹⁴

- 1) *znalosti o globálních problémech a jejich pochopení*
- 2) *interkulturní znalosti a pochopení*
- 3) *analytické a kritické myšlení*

Další dokument vydaný OECD k testování PISA v roce 2018 – „*PISA 2018: Draft Analytical Frameworks May 2016*“ alespoň částečně nastiňuje témata, která by mohla být obsažena v části testující globální kompetenci. Jsou to:²¹⁵

- i. Jazyky – studentův vlastní jazyk; ty, které se student učí a se kterými se setkává
- ii. Globální vývoj/výzvy/trendy – zda je student sleduje, je jim nějakým způsobem vystaven apod.
- iii. Migrace – zda má zkušenost s životem v zahraničí a zda má možnost studovat/pracovat v zahraničí v budoucnosti
- iv. Studentova interakce s lidmi z jiných zemí/kultur nebo aspoň jeho vystavení jim a studentovy cestovní zkušenosti
- v. Stupeň studentovy zvědavosti/motivace cestovat

My budeme z obou výše uvedených dokumentů čerpat při tvorbě otázek do našeho hloubkového rozhovoru, který provedeme v rámci výzkumné sondy na téma studentských porozumění globalizaci a vybraným globálními problémům. Podrobnosti budou uvedeny v 6. kapitole nazvané *Kvalitativní výzkumná sonda*.

²¹⁴ Viz blíže: *Global competency for an inclusive world*, s. 4-9. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

²¹⁵ Oblasti jsou značně široké, což bylo patrně cílem, protože testové otázky nesmí být dopředu známy. Viz blíže: *PISA 2018: Draft Analytical Frameworks May 2016*. OECD, s. 111. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Metodologická východiska práce

Praktická část logicky navazuje na předcházející teoretické vymezení problematiky. V následujících kapitolách bude nejprve představena metodika kvalitativního výzkumu a následně provedena kvalitativní výzkumná sonda u studentů gymnázia.

5.1. Kvalitativní výzkum

Pro naši výzkumnou sondu jsme si zvolili kvalitativní výzkumný přístup, protože chceme detailněji zkoumat chápání tématu menším počtem jedinců. Zároveň nemáme v úmyslu snažit se výsledky vztahovat na celou populaci gymnazistů, protože předpokládáme, že se budou porozumění lišit i školu od školy (nebo také region od regionu).^{216 217}

Definice kvalitativního výzkumu existuje více, vždy záleží na tom, na který znak se autor konkrétně zaměří. Pedagogický slovník například říká, že je to „*druh pedagogického výzkumu, rozvíjený od 60. let 20. století, aplikující jiné metodologické principy (jiné paradigma) než klasický kvantitativní výzkum. Je nazýván též „postpozitivistický“, „naturalistický“*“.²¹⁸ Zdrojem dat bývá přirozené prostředí a důraz je kladen na výklad zkoumaných jevů očima aktérů. Využívá metod zejména z etnografie a sociologie (zúčastněné pozorování, etnografický rozhovor, případové studie apod.) Výsledkem je detailní popis jednotlivých případů.²¹⁹ Švaříček a Šedřová rozlišují definice podle metody sběru dat, podle použité metody usuzování, typu dat a podle způsobu analýzy.²²⁰ Všechny aspekty přenesli do následující definice: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem*

²¹⁶ Pokud bychom se ptali i studentů jiných druhů škol, opět bychom pravděpodobně dostali jiné odpovědi.

²¹⁷ Pro připomenutí: *Kvantitativní výzkum* poskytuje omezený rozsah informací o mnoha jedincích. Dochází tedy k redukci počtu pozorovaných proměnných a vztahů mezi nimi. Výsledky však lze snadno generalizovat, a navíc nejsou tolik závislé na schopnostech a zkušenostech výzkumníka. *Kvalitativní výzkum* poskytuje naopak mnoho informací o redukovaném počtu jedinců a generalizace jsou zde problematické.

²¹⁸ PRŮCHA, J. J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ, Tamtéž, s. 111-112.

²¹⁹ Tamtéž.

²²⁰ ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEŘOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 13.

výzkumníka ... je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“²²¹

Metodice pedagogického výzkumu se věnuje i Peter Gavora, který říká, že: „Kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný. Zastánci kvalitativního výzkumu hodnotí údaje sesbírané při kvantitativním výzkumu jako hrubé a argumentují tím, že za čísla se ztrácí člověk. Více než čísla si cení významu, který komunikuje osoba. Pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sečítat a závěry z nich široce zevšeobecňovat.“²²²

Při provádění kvalitativního výzkumu je důležité dodržet několik kritérií. Opět se lze však setkat s tím, že různí autoři kritéria definují trochu jinak. Švaříček a Šedřová pracují s následujícími:

1. Pravdivost a platnost výzkumu – Častěji známo jako validita celého výzkumného procesu. „Pravdivý znamená, že nálezy reprezentují jevy, ke kterým odkazují; platný znamená, že zjištěné nálezy jsou podepřeny důkazy.“²²³
2. Důvěryhodnost – Každá nová zpráva by měla ukazovat, jakými kroky bylo dosaženo závěrů. Neboli: „Závěry zkoumání musí být podpořeny důkazy.“²²⁴
Pokud chceme důvěryhodnost zvýšit, lze použít tyto techniky: „členské ověřování, audit kolegů, reflexe kolegů, výběr účastníků, deník výzkumníka, postupy při interpretaci dat a přímé citace.“²²⁵
3. Přenositelnost – Známo i jako aplikovatelnost. Vypovídá o tom, do jaké míry mohou být výsledky zobecněny na celou populaci. Technikami k zajištění přenositelnosti jsou především zdokumentování výzkumného procesu a reflexe subjektivity, popsání limitů výzkumu a spojení výsledků výzkumu s dalšími realizovanými výzkumy.²²⁶

²²¹ Tamtéž, s. 17.

²²² Toto je jen jedna z charakteristik (nazvaná „číslo versus slovo“), kterou Gavora používá pro vysvětlení rozdílu mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Další jsou „nestrannost versus vcítění se“, „vysvětlení příčin jevů versus pochopení smyslu jevů“, „výběr osob versus volba případů“, „ověřování existující pedagogické teorie versus vytváření nové teorie“ a „tradiční a netradiční výzkumné problémy“. Viz blíže: GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu, s. 31-33.

²²³ ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, Tamtéž, s. 31.

²²⁴ Tamtéž, s. 32.

²²⁵ Viz blíže: Tamtéž, s. 33-35.

²²⁶ Viz blíže: Tamtéž, s. 36-39.

4. Spolehlivost – Známo i jako reliabilita výzkumu. Spolehlivý výzkum je takový, který dává při opakování shodné výsledky. V kvalitativním výzkumu lze obvykle dosáhnout nízké reliability, protože všechny metody nejsou standardizované a každý výzkumník by vyzkoumal něco jiného.²²⁷ Techniky k zajištění spolehlivosti jsou tyto: „konzistence otázek, přepis nahrávek rozhovorů, konzistence při kódování, dvojité kódování, opětovné kódování a procedurální kódování.“²²⁸

Pokud bychom porovnávali kvantitativní a kvalitativní výzkum, můžeme říci, že ten kvantitativní jde pořád vpřed (od studia teorie, k tvorbě hypotéz a jejich operacionalizaci, a vytvoření výzkumného vzorku, sběru dat, jejich následné analýze a interpretaci, a nakonec k ověření hypotéz). Kvalitativní výzkum má rozpoznatelný začátek a konec. V jakoukoli chvíli se tak může výzkumník vrátit k některé z předchozích fází a modifikovat ji. Dalším znakem je, že plán kvalitativního výzkumného šetření bývá jen zřídka dodržen, protože až během výzkumu si výzkumník zpřesňuje svou představu (o cílech, o předmětu apod.) a specifikuje si, kolik času bude muset věnovat jednotlivým fázím a jaké další nároky na něj bude výzkum klást.²²⁹ V tomto ohledu se může zdát náročnější než kvantitativní výzkum.

Výzkumné otázky kvalitativního výzkumu musí být v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem. Obvykle to jsou jasně formulované tázací věty. Prověřujeme si je vícekrát – při vstupu do terénu, v průběhu sběru dat i při jejich analýze. Dalšími specifickými požadavky jsou například:²³⁰

1. Otázky jsou dostatečně široké.
2. Spíše než s proměnnými pracují s obecnějšími koncepty. (Proměnné jsou hledány až v samotném průběhu výzkumu.)
3. Neptají se na četnost jevů ani na sílu vztahů mezi proměnnými.
4. Detailně zkoumají povahu jevů, nejčastěji z perspektiv aktérů.
5. Vyhýbají se a priori přijatým předpokladům.

²²⁷ Tamtéž, s. 39.

²²⁸ Tamtéž, s. 41.

²²⁹ Tamtéž, s. 53.

²³⁰ Tamtéž, s. 69-70.

5.2. Metody sběru dat

Kvalitativní výzkum má své metody sběru dat, díky kterým dokáže přinášet specifická a kontextově bohatá data. Metodu si vybíráme až po stanovení cílů, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek a uvažování nad kontrolou kvality zkoumání. Metodami sběru dat jsou myšleny: „*specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.*“²³¹ Nejpožívanějšími metodami jsou zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor, ohniskové skupiny a skupinový rozhovor, videozáznam a triangulace.²³²

5.2.1. Hloubkový rozhovor

Pro naši práci bude využita metoda hloubkového rozhovoru, a proto se budeme blíže věnovat jen jí. Metoda rozhovoru bývá v kvalitativním výzkumu použita nejčastěji. Švaříček říká, že: „*Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“²³³ Za použití otevřených otázek se tak badatel snaží porozumět pohledu jiných lidí na určitou situaci a používá k tomu buď polostrukturovaný, nebo nestrukturovaný rozhovor.

Před samotným rozhovorem se musí výzkumník vybavit teoretickou znalostí prostředí. Musí si zjistit specifika školy a vybavit se schématem základních témat, která vycházejí z hlavní výzkumné otázky, a ke každému z nich vytvořit několik otázek, jak by se mohl na danou skutečnost ptát. V průběhu rozhovoru se lze i doptávat. Je tedy patrné, že pro hloubkový rozhovor je nevyhnutelná nesouměrnost moci ve prospěch výzkumníka.²³⁴

Během rozhovoru používáme několik typů otázek. Švaříček je rozlišuje na *úvodní*, *hlavní*, *navazující*, *nepřímé*, *dynamické* a *ukončovací*.²³⁵ Po odpovědích pak chceme, aby měly *hloubku a detail* (tzn. porozumění položkám rozhovoru)²³⁶, *jasnost* (možnost použití historek a vyprávění, protože pomáhají přiblížit abstraktní koncepty), *jemnost a nuance* (upřesňující význam řečeného) a *bohatost* (rozhovor obsahující mnoho myšlenek a témat, především takových, které badatel neočekával při začátku výzkumu a které mu pomáhají

²³¹ Tamtéž, s. 142.

²³² Viz blíže: Tamtéž, s. 142-207.

²³³ Tamtéž, s. 159.

²³⁴ Tamtéž, s. 162.

²³⁵ Viz blíže: Tamtéž, s. 163-171.

²³⁶ Například když učitel řekne, že má rád tvořivé žáky, pak bychom se ho měli zeptat, co pro něj znamená sousloví „tvořivý žák“.

rozluštit komplexnost světa účastníků výzkumu).²³⁷ Zároveň by si měl výzkumník uvědomit, že nejde o to, aby účastníci odpovídali na otázky správně, ale aby mluvili o svých zkušenostech.

Účastníky výzkumů v pedagogických vědách jsou zejména žáci. Hlubkový rozhovor bývá v tom případě nesmírně obtížný, především pro začínající výzkumníky. Znamená to připravit otázky pro rozhovor (což je velká časová zátěž), poté rozhovor zrealizovat a ideálně ještě zopakovat se stejným žákem. Žáci navíc nejsou často schopni o tématech déle hovořit a nemají tolik zkušeností (oproti dospělým). Pomoci mohou různé projektivní techniky a technika myšlení nahlas, kdy výzkumníka zajímá všechno to, co se děje v hlavě žáka při řešení úlohy. Je také užitečné, pokud se rozhovor neodehrává ve třídě, ale někde na neutrálním území.²³⁸

5.3. Analýza dat

Po realizaci všech potřebných hlubkových rozhovorů má výzkumník k dispozici spoustu nestrukturovaného materiálu, který potřebuje analyzovat a interpretovat. „*Při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy.*“²³⁹ Obecně je doporučováno, aby výzkumník věnoval pozornost tomu, **co** se říká, ale i **jak** se to říká. Další pomůckou je i *udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat.*²⁴⁰

Analýza dat začíná *otevřeným kódováním*, při kterém výzkumník analyzovaný text rozdělí na jednotky. „*Jednou může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec.*“²⁴¹ Hranice mezi jednotkami by neměly být formální, ale spíše sémantické. Každé jednotce pak přidělíme kód – jména či označení, respektive slovo nebo krátkou frázi, která ji vystihuje a odlišuje od ostatních. Na pomoc výzkumníkům byly vymyšleny i sady návodných otázek.

²³⁷ Tamtéž, s. 171-174.

²³⁸ Tamtéž, s. 177.

²³⁹ Tamtéž, s. 207.

²⁴⁰ „*To znamená, že pokud respondent tvrdí, že má rád děti, nepracujeme s datovým fragmentem „A má rád děti“, nýbrž s datovým fragmentem „A tvrdí, že má rád děti.“ Následně se neptáme, proč A má rád děti, ale proč to A tvrdí.*“

Tamtéž, s. 209.

²⁴¹ Tamtéž, s. 211.

Následující tabulka zachycuje návodné otázky pro kódování podle Flicka (2006)²⁴²

Co?	Co je tématem promluvy? O jakém fenoménu se vypovídá?
Kdo?	O jaké osoby jde? V jakých rolích vystupují?
Jak?	Které vlastnosti jevu jsou zmiňované, nebo naopak zamlčované?
Kdy? Jak dlouho?	Jaký je čas a trvání?
Kde?	Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?
Jak moc? Jak silně?	Jaká je intenzita jevů nebo jejich vlastností?
Proč?	Jaké jsou příčiny?
Kvůli čemu?	S jakým záměrem aktéři jednají?
Pomocí čeho?	Jaké jsou strategie k dosažení cíle?

Paralelně s kódováním jednotlivých rozhovorů si musíme vytvářet i seznam existujících kódů. Poté můžeme začít s kategorizací seznamu kódů. Tedy s tím, že kódy seskupíme podle podobnosti a vnitřních souvislostí, čímž budujeme hierarchický systém. Pod hlavičku nově pojmenované kategorie slučujeme kódy, které se zdají příslušet ke stejné kategorii. Pak přistupujeme k interpretaci dat, tzn. že kategorie použijeme jako základ pro příběh sloužící jako podklad k sepsání závěrečné zprávy výzkumného šetření.²⁴³

²⁴² Tamtéž, s. 212.

²⁴³ Tamtéž, 220-221.

6. Kvalitativní výzkumná sonda – studentská porozumění globalizaci a vybraným globálním problémům

V následující části práce bude provedena již zmiňovaná diagnostika studentských porozumění procesu globalizace a globálních problémů. Kvalitativní výzkumná sonda bude provedena se studenty gymnázií. Zajímat nás bude především to, jak studenti chápou současný svět (a své místo v něm) a zda ho sami označí za globální. Následně se budeme globalizaci věnovat podrobněji – nejprve po teoretické stránce a pak i po té postojové. Všechny detaily jsou uvedeny v kapitole 6.5. *Výzkumné otázky* a 6.6. *Tematické okruhy*. Dále se zaměříme i na možnou rozmanitost studentských odpovědí, ať už z hlediska pohlaví či školy, kterou navštěvují.

Při tvorbě otázek jsme vycházeli především z dostupných materiálů o testování globální kompetence v rámci šetření PISA 2018, neboť do doby zpracování práce žádný jiný relevantní výzkum na téma globalizace neproběhl. Z těchto důvodů tak nebude možné ani srovnání výsledků s ostatními výzkumy.

6.1. Plán výzkumné sondy

Výzkumná sonda probíhala s deseti studenty dvou všeobecných gymnázií, jedno z nich bylo pražské čtyřleté, druhé středočeské osmileté (přesto však s velmi blízkou vazbou na Prahu). Dvě školy byly zvoleny pro větší rozmanitost. Zajímá nás tedy i to, zda se v odpovědích objeví nějaké rozdíly ve vnímání pražských a středočeských studentů.

Celá diagnostika bude probíhat dle pravidel kvalitativního výzkumu a konkrétně metody polostrukturovaného hloubkového rozhovoru tak, jak bylo popsáno v předchozí kapitole. Před provedením rozhovorů bude připravena osnova s tematickými okruhy a přibližnými výzkumnými otázkami. Ty budou upraveny do finální podoby až po provedení pilotáže. Plánem je všechny rozhovory nahrát a poté doslovně přepsat. Během rozhovorů si však výzkumnice bude dělat i poznámky pro lepší zpětnou orientaci v nich. Výzkumnice však počítá i s tou možností, že dotazovaní odmítnou nahrávání. V tom případě bude jejich odpovědi doslovně zaznamenávat už během rozhovoru. Získaná data pak budou analyzována pomocí otevřeného kódování a kategorizování odpovědí. Tam, kde to půjde, budeme sledovat jak četnost jednotlivých odpovědí, tak i odpovědi, které jsou něčím zajímavé.

6.2. Charakteristika výzkumného vzorku

Naší výzkumné sondy se zúčastnilo deset respondentů – studentů ze dvou všeobecných gymnázií, jak již bylo uvedeno výše. Pro výběr bylo použito kritérium dostupnosti. Výzkumnice znala prostředí středočeského osmiletého gymnázia z vlastní zkušenosti a zároveň si některé studenty zběžně pamatovala ze své praxe, a proto mohla s některými z nich snáze a rychleji navázat kontakt. Možnost zúčastnit se dostaly nejdříve dvě třídy (konkrétně sexty), nicméně pak se nabídka rozšířila i na další dvě třídy (kvinty), protože se alespoň na začátku nedařilo najít dostatečný počet ochotných respondentů. V případě pražského gymnázia výzkumnice nejprve oslovila studenty druhého ročníku, a to zejména proto, aby bylo možné provést případné porovnání se středočeskou školou. Později se však nabídka opět rozšířila i pro studenty prvního ročníku.²⁴⁴

Nakonec se sondy zúčastnilo tedy deset studentů, pět dívek a pět chlapců ve věku 15 až 17 let. Z Prahy byli čtyři studenti, ze středních Čech jich bylo šest. Studenty si dále nebudeme specifikovat, protože není jasné, které kritérium bychom měli zvolit. Přesto jsou vybrané charakteristiky uvedeny v prvních čtyřech otázkách.

6.3. Pilotáž

Ověření srozumitelnosti a vhodnosti připravených otázek proběhlo ještě před samotnou realizací sondy. Pilotáž se odehrála se dvěma studenty středočeského gymnázia a na jejím základě byly výzkumné otázky následně stylisticky poupraveny či rozděleny do více částí, aby byly pro studenty lépe a snáze srozumitelné.

6.4. Průběh výzkumné sondy

Výzkumná sonda byla vždy realizována na neutrálním území a po skončení výuky, aby to tak bylo pohodlné pro studenty a aby byl co nejméně narušen chod vyučování. Pro uskutečnění rozhovorů dobře posloužily zejména městské knihovny. Výzkumnice se mohla s každým studentem domluvit individuálně, dle jeho/jejích časových možností. Na začátku se vždy výzkumnice představila, krátce studentům vysvětlila cíl výzkumu a seznámila je s průběhem rozhovoru. Pro dosažení větší přirozenosti byly rozhovory nahrávány na diktafon a výzkumnice si zároveň během rozhovoru poznamenávala nejdůležitější body. O

²⁴⁴ Studenti vyšších ročníků (septim a oktáv u osmiletého gymnázia a třetího a čtvrtého ročníku u čtyřletého gymnázia) měli různé důležitější semináře, připravovali se na maturitu apod., takže se výzkumu z časových důvodů nechtěli účastnit.

nahrávání byli studenti informováni předem – už v momentě, kdy dostali nabídku se sondy zúčastnit. Někteří však s nahráváním nesouhlasili. Byl to dokonce hlavní důvod, proč odmítnout účast, takže bylo nakonec ve čtyřech případech přistoupeno k tomu, že si výzkumnice bude jen zapisovat jejich doslovné odpovědi. To však ve výsledku rozhovory samozřejmě prodlužovalo.

Před položením výzkumných otázek bylo studentům zopakováno, že veškeré jimi poskytnuté informace budou dále zpracovávány jako anonymní, budou použity jen pro účely diplomové práce a zároveň nebudou sdělovány jejich učitelům, dalším lidem a ani nebudou předmětem školního hodnocení. V případě potřeby byli studenti ujištěni, že nejde o jejich odborné znalosti, ale spíše o dosavadní zkušenosti, představy a postoje. Poté jim byla nabídnuta možnost se s diplomovou prací po jejím dokončení seznámit. Mezi respondenty se našlo i pár výjimek, které se na to ptaly i samy od sebe.

Během rozhovorů byly otázky pokládány podle předem připraveného pořadí, někdy se však stalo, že student o tématu začal mluvit sám od sebe – rozhovořil se o určité problematice podrobněji či se o něčem jen letmo zmínil. V tom případě bylo sice porušeno pořadí (či doslovné znění) otázek, ale výchozí tematické okruhy a otázky byly zachovány. Jednotlivé rozhovory se od sebe lišily i tím, že někdo měl k určité otázce více co říci a někdo naopak méně. V takových momentech bylo na výzkumnici, aby studenta trochu rozmluvila či jinak položila otázku.

V průběhu rozhovorů si šlo všimnout ještě jednoho rysu. Studenti se zpočátku snažili působit vážnějším dojmem a mluvit spisovně, postupně však tyto snahy opadaly. Patrně proto, že ke konci už byli unavenější a také kvůli menšímu věkovému rozdílu mezi nimi a výzkumníci (například oproti učitelům, na které jsou zvyklí).

6.5. Výzkumné otázky

Hlavním cílem praktické části práce je pokusit se zmapovat studentská porozumění procesům globalizace. Neboli to, zda si jsou studenti globalizace vůbec vědomi, čeho konkrétně si na ní všímají a jak tomu rozumí. Zjištění pak budou porovnána s tím, co by se studenti o této problematice měli naučit ve škole (či minimálně jako absolventi základní školy splňovat). Tedy zda jejich porozumění odpovídají požadovaným výstupům tématu. Zároveň nás bude zajímat, jestli budou schopni poznatky vztáhnout k vlastním zkušenostem.

Po seznámení se s teoriemi týkajícími se globalizace a dostupnými didaktickými materiály byly vymezeny následující výzkumné otázky. Právě na ně se budeme snažit získat odpověď během naší výzkumné sondy.

- Využívají studenti možnosti, které jim současný globalizovaný svět přináší? Chtěli by je využívat (i) v budoucnosti?
- Vnímají studenti náš svět jako globální a co konkrétně globalizace podle nich je?
- Všímají si studenti některých dopadů a projevů globalizace? Kterých konkrétně a jak? (Dopadů na ně jako na jednotlivce i na celou společnost.)

6.6. Tematické okruhy

Výše uvedené výzkumné otázky byly rozděleny do tří tematických okruhů a budou tvořit hlavní strukturu každého rozhovoru. Při jejich tvorbě jsme vycházeli z dostupných didaktických materiálů, ale především z materiálů a publikací o šetření PISA 2018, o němž byla již několikrát řeč.²⁴⁵ Nyní si u každého okruhu a otázky vysvětlíme, proč byly použity a co jimi konkrétně chceme zjistit.

1) Globální kompetence

Při tvorbě okruhu jsme se inspirovali šetřením PISA 2018 – okruhy jsou uvedeny na straně 60 této práce. Odpovědi by nám měly přiblížit jednotlivé respondenty²⁴⁶ a také bude zajímavé porovnat s odpověďmi z dalších okruhů.

Které cizí jazyky studuješ?

Touto otázkou bude celý rozhovor začínat. Je vnímána jako „rozehřívací otázka“. Jejím cílem je zorientovat se v jazykových možnostech studenta, ale zároveň zjistit o jaké zemi a kultuře (zemích a kulturách) má student přehled. Pomůže nám to možná pochopit, proč například zmiňuje určité zahraniční události, problémy apod.

²⁴⁵ Viz blíže kapitola 4.3. *Výzkumy*, konkrétně strana 58 až 60.

²⁴⁶ Protože jsme si vybrali kvalitativní metodu sběru dat a chceme toho o respondentovi a jeho chápání zjistit více.

Zajímáš se o aktuální dění a problémy současného světa?

Cílem otázky je zjistit, zda o sobě student tvrdí, že se zajímá o současné dění či nikoliv.

Pokud student odpoví kladně, bude následovat doplňující otázka, o co konkrétně se zajímá a jakým způsobem si zjišťuje informace apod. Pokud odpoví záporně, měl by být schopen jednoduše říci, proč se nezajímá.

Odpověď bude zajímavá i v kontextu 2. a 3. tematického okruhu. Zda se stane, že dotyčný odpoví, že se zajímá o aktuální dění, ale během rozhovoru se ukáže opak – nedokáže charakterizovat současný svět, nezná pojem *globalizace (globální svět)* a nedokáže uvést a přibližně vysvětlit žádný globální problém. Zároveň nás však bude zajímat i opačná možnost – tedy to, že student prokáže, že skutečně má přehled, dokáže o problému přemýšlet v souvislostech apod.

Jsi v kontaktu s někým z jiné země/kultury?

Otázka má za cíl zjistit, zda student využívá možnosti, které globální svět přináší v oblasti mezilidské komunikace a poznávání jiných kultur. Zda možnosti využívá, má o ně zájem, nebo ne. Pokud odpoví kladně, bude následovat doplňující otázka, jestli může uvést více podrobností, například to, jakým způsobem se kontakt odehrává apod.

Uvažoval jsi o tom, že bys v budoucnu žil a také pracoval v zahraničí? Dokážeš si to představit?

Otázka chce, stejně jako ta předchozí, prozkoumat, jak student využívá (případně jak by chtěl využívat) možnosti současného světa. Otázka však směřuje do budoucna – zjišťuje, zda chce student být v tomto ohledu sám od sebe aktivní (nebo si to umí alespoň představit). Budou kladeny i doplňující otázky, které půjdou více do hloubky – pokud student odpoví, že ano, budeme se ptát na to, kde konkrétně by rád žil a pracoval, proč zrovna na tomto místě apod.

2) Globální svět

I při tvorbě tohoto okruhu jsme se inspirovali testováním PISA 2018. Okruh pokrývá právě jednu z oblastí, které se budou hodnotit. Jsou to dosavadní znalosti a zkušenosti studentů v rámci tohoto tématu.²⁴⁷

²⁴⁷ Konkrétně je to 1) bod opět na straně 60 této práce.

Uměl bys charakterizovat současný svět?

Otázka je stěžejní pro celý tematický okruh. Jejím smyslem je zmapovat, zda a jakou má student představu o světě, ve kterém žije. Jaká témata a jevy považuje za důležité, že je sám zmíní. Zároveň nás bude zajímat, nakolik se liší představy jednotlivých studentů.

Otázka je schválně položena takto široce, aby studentům nechala co největší prostor. Proto zde také není použito slovní spojení „globální svět“. Naopak budeme schválně pozorovat, zda spojení použijí alespoň někteří studenti sami od sebe.

Nakonec budeme moci porovnat, zda studenti, kteří odpověděli, že se zajímají o aktuální dění a problémy, mají k této otázce co říci, či nikoliv.

Kdo podle tebe dnes vládne světu?

Otázka má za cíl zjistit, koho studenti považují za nejvlivnějšího jedince na světě (nebo skupinu jedinců, společnost apod.) Opět je očekávána variabilita odpovědí. V případě nejasností budeme otázku formulovat tak, že se zeptáme, kdo má dnes největší moc ve světě a převahu nad ostatními.

Dnešní svět bývá označován jako globální. Co si pod tímto termínem představuješ?

Otázka už je proti těm předchozím konkrétní a nutí i ty studenty, kteří sami od sebe současný svět jako globální neoznačili, se nad pojmem zamyslet a zkusit ho vysvětlit. Bude nás zajímat, zda se nám studenti pokusí dát alespoň nějakou definici či popis globálního světa nebo rovnou začnou vyjmenovávat některé příklady z praxe.

Kdy a díky čemu (díky jaké události, okolnostem apod.) se podle tebe stal náš svět globální?

Otázka navazuje na předchozí otázku. Jejím smyslem je donutit studenty zamyslet se i nad počátky procesu globalizace. Zajímat nás bude, kterou událost v novodobých dějinách vnímají jako rozhodující. Jinak řečeno, do kterého období by počátek zhruba umístili. Právě v tomto bodě se dají očekávat rozdíly v odpovědích jednotlivých studentů.

3) Globální problémy

Zde půjde spíše o osobní postoje a názory studentů než o jejich dosavadní znalosti a zkušenosti tak, jak tomu bylo v předchozím okruhu. Proto se zde dají očekávat největší rozdíly v odpovědích. Opět jsme vycházeli z šetření PISA 2018, opět tímto okruhem

pokrýváme jednu oblast, která se bude testovat. Konkrétně je to bod 3) na straně 60 této práce nazvaný jako „*analytické a kritické myšlení*“.

I odpovědi z tohoto okruhu bude zajímavé porovnat s tím, co studenti o sobě prozradili v odpovědích na otázky z prvního tematického okruhu. Půjde tedy o to, zda jedinec, který uvedl, že se zajímá o současné dění, prokáže dobrou orientaci v problematice, schopnost chápat širší souvislosti atd. Zároveň se možná do odpovědi promítne jeho jazyková (a současně kulturní) znalost uvedená hned v první odpovědi celého rozhovoru. Předpokládáme totiž, že bude schopen uvést spíše problémy zemí a kultur, o nichž má více vědomostí právě díky školní výuce.

Myslíš si, že v dnešní době mají všude ve světě všichni lidé stejné možnosti?

Otázka je schválně položena takto široce, aby měl student co největší možnost se projevit. Cílem je zjistit, zda si dotyčný uvědomuje rozdělenost současného světa a jeho nerovnoměrný vývoj (tedy jednu z charakteristik globalizace). Zajímat nás také budou příklady, které student nejspíše uvede na podporu své odpovědi.

Poté budou kladeny doplňující otázky pro získání detailů. Pokud student odpoví, že lidé nemají stejné možnosti, budeme se ho ptát, v čem konkrétně se to projevuje a v jakých oblastech je to podle něj nejvíce viditelné. I zde se dá očekávat variabilita odpovědí. My si pak ještě zkusíme všimnout toho, zda někteří uvedou i problematiku životního prostředí, která bude diskutována v jedné z následujících otázek.

Je podle tebe globalizace dobrá, nebo špatná?

Smyslem otázky je zjistit, jak studenti sami za sebe globalizaci vnímají. Chceme tedy analyzovat jejich postoje k tomuto fenoménu, protože, jak jsme již viděli, i postoje odborníků se liší. Budou kladeny i doplňující otázky. Například: „Pro koho konkrétně může být dobrá a pro koho špatná? Z jakých důvodů je pro někoho dobrá a pro někoho špatná a proč?“ Tím bychom měli studenta donutit rozvinout jeho odpověď.

Jaký je současný stav životního prostředí?

Otázku položíme proto, že někteří studenti možná sami ekologické problémy nezmíní. Takto specifická problematika byla do výzkumu zařazena proto, že se práce orientuje na sociální aspekty globalizace a otázku ekologie sem řadí mnoho sociologů.

Opět budou položeny doplňující otázky v závislosti na odpovědi studenta. Budeme se znovu doptávat na nerovnoměrnost – zda je životní prostředí všude stejné, zda je někde horší, lepší či dokonce nejhorší, kde a proč tomu tak je. Pokud se rozvine větší diskuze, zkusíme se zeptat i na to, kdo tyto problémy podle studenta způsobil.

Myslíš si, že současný stav světa a různé události, které se v něm dějí, nějak ovlivňují (a budou i nadále) ovlivňovat tvůj život?

Otázka je cíleně směřována na respondenta jako na jedince. Smyslem je, aby se zamyslel, jaké je jeho osobní postavení v současném světě, jaké jsou jeho možnosti a zároveň limity, které mu globální svět přináší. (Byť slovo globální v zadání schválně nepoužíváme.)

Částečně se tak vracíme na začátek, kdy jsme studenta žádali, aby zkusil projektovat své budoucí životní plány. Zajímavé bude všimnout si, zda si student uvědomí a zmíní to, že je členem západní společnosti, z čehož pro něj vyplývají ty a ty možnosti či limity.

6.7. Vyhodnocení odpovědí výzkumné sondy

V následující kapitole budou prezentovány výsledky výzkumné sondy. Bude tak pro přehlednost učiněno po jednotlivých otázkách všech tří tematických okruhů. U otázek, které k tomu vybízí, bude uvedena i jednoduchá tabulka shrnující základní rozdělení odpovědí respondentů. I přesto je nám jasné, že výstupem kvalitativní výzkumné sondy nemá být primárně číselné znázornění četnosti odpovědí. To je použito spíše pro zajímavost a snadnější orientaci. Pod každou tabulkou bude její vysvětlení a přiblížení studentských odpovědí. Zejména uvedeme ty nejdůležitější, nejzajímavější, ale třeba i ty protichůdné.

Diskuze, v rámci které budou odpovědi dále rozebrány a nebo v případě potřeby zmíněny další souvislosti, bude uvedena v samostatné podkapitole. Současně se zde také pokusíme některé z odpovědí vztáhnout k sociálním teoriím týkajícím se globalizace a globálního světa. V další podkapitole shrneme nejdůležitější zjištění sondy a práci pak uzavřeme kapitolou o doporučeních pro výuku vyplývajících ze získaných dat.

Výsledky prvního tematického okruhu: Globální kompetence

Otázka č. 1: Které cizí jazyky studuješ?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
angličtina – němčina	4
angličtina – španělština	2
angličtina – francouzština	1
angličtina – ruština	1
angličtina – ruština – ukrajinština	1
angličtina – němčina – japonština	1

Úvodní otázka výzkumu nám měla pomoci představit jednotlivé respondenty a získat informace o jejich jazykových kompetencích, které se mohou následně projevit i v jejich znalostech o cizích zemích (a aktuálním dění v nich).

V odpovědích lze najít různé jazykové kombinace. Jak se dalo očekávat, všichni respondenti studují *angličtinu* – buď jako první, nebo druhý cizí jazyk. Hned za ní následuje *němčina*, kterou studovala půlka studentů – opět buď jako první, nebo druhý cizí jazyk. Dále se vyskytla i dvakrát *španělština* a jednou *francouzština*. Zajímavé byly kombinace s *ruštinou* či dokonce *ruštinou* a *ukrajinštinou*. Jeden z respondentů pak ve volném čase zkouší ještě *japonštinu*.

Poznámka: Všichni studenti středočeského gymnázia mají povinnou výuku latiny, na kterou však v sondě nebyl brán zřetel, protože je považována za tzv. mrtvý jazyk a s největší pravděpodobností studenty ve vnímání současného světa neovlivňuje.

Všichni respondenti studují angličtinu a mohli by tak mít jistý přehled o dění v anglicky mluvících zemích. Zároveň lze zmínit, že se dva studenti věnují jazykům i nad rámec školních povinností – učí se japonštinu a ukrajinštinu. Japonštinu prý zkouší respondent kvůli zájmu o japonskou kulturu, ukrajinštinu studuje respondentka proto, že má na Ukrajině část rodiny. Někteří respondenti také dodávali slovenštinu – mají totiž na Slovenskou část rodiny či příbuzné.

Otázka č. 2: Zajímáš se o aktuální dění a problémy současného světa?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Ano – v lokálním, ne globálním smyslu	1
Ano – zajímá mě přímo konkrétní problematika	2
Ano – ale vybírám si vždy jen to, co mě na určité zprávě zaujme	2
Ano – zajímá mě to jako celek, věnuji se tomu, protože chci mít přehled	1
Ne – kvůli negativním pocitům a znechucenosti	2
Částečně – zajímám se jen o terorismus	1
Částečně – pod vlivem okolí	1

Otázky zjišťovaly, zda respondenti sami o sobě prohlašují, že mají zájem o aktuální dění. Nejčastější odpovědí bylo „ano“. Důvody zájmu však byly v rámci této kategorie různé. Jedna studentka například odpověděla: „*Proto, abych věděla, co se kolem mě děje. Zajímá mě totiž, co je nového u nás ve městě, co je v plánu, různé akce a podobně.*“ Studentka tedy otázku pochopila spíše v lokálním slova smyslu než v tom globálním, světovém. Další pak řekla, že: „*Zajímá mě hlavně to, co se děje se životním prostředím, všechno to tání ledovců, oteplování a umírání zvířat. Každý si dneska dělá, co chce, a myslí si, že se ho to netýká.*“ Tím jsme se dostali rovnou do jedné z konkrétních problematik globalizace, které budou více rozebrány dále. Jeden student o sobě prohlásil, že: „*Zajímám se, protože vidím, co se děje ve světě, ale jen když mě něco opravdu zaujme, tak si to vyhledám. Nemám čas zabývat se kravinama, který se dějou na druhém konci světa. Třeba nějaký uměle vymyšlený problémy. Takoví lidi pak nemaj přehled o tom, co se děje u nich doma, a to je daleko horší.*“ Další student pak také řekl ano, ale vyjádřil i jistou nerozhodnost: „*Zajímám se o politické a hospodářské problémy, třeba o ten hladomor v Africe nebo politický systém Číny... Ale už mě to trochu unavuje. Jsou kolem toho pořád jen dohady a nelepší se to.*“

Záporné odpovědi byly zajímavé. Jeden student řekl, že: „*Nezajímám se. Vůbec. Byl bych pak jenom zklamanej a to já nechci. Těch problémů je hrozně moc a mě se to zatím netýká.*“ Druhá záporná odpověď byla o něco zajímavější. „*Nezajímám se o to proto, že se o tyhle věci stará můj otec. Každý den to řeší, sleduje zprávy a tak, a pak mi o tom vykládá. Už mě to štve. Navíc tomu vůbec nerozumí, jen o tom furt vykládá.*“

Do kategorie „částečně“ byly zařazeny dvě odpovědi. První studentka uvedla, že: „Zajímám se o aktuální dění jen v případě teroristických útoků. To se pak koukám na televizi a na netu si vyhledávám různé články. Dneska se nějaký útoky dějou skoro pořád... Ale jinak si sama od sebe nic nevyhledávám. Nezajímá mě to.“ Další student řekl následující: „Nezajímám se o to, ale s rodičema koukáme skoro každé večer na televizi, na ty zprávy, takže něco vím.“

Studenti, které aktuální dění zajímá jednoznačně či alespoň částečně, uvedli jako zdroj informací internet, televizní zprávy a v jednom případě i tištěné noviny. Občas také padlo, že je o tom informují rodiče (nebo si s nimi o tom povídají).²⁴⁸ Na rozdíl však od výše zmíněného negativního komentáře to tito studenti vnímají jako plus.

Otázka č. 3: Jsi v kontaktu s někým z jiné země/kultury?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí	Komentář
Ano – mám v cizí zemi příbuzné	4	Všichni tito respondenti (ať už kontakty mají, nebo ne) k nim vyjádřili pozitivní postoj. Vnímají je tak jako něco cenného a užitečného.
Ano – díky volnočasovým aktivitám	1	
Ano – díky škole (výměnným pobytům)	2	
Ne – jen jednorázově, mrzí ho to, stál by o kontakty	1	
Ne – nebyla příležitost a nestojí o takové kontakty	2	Tito respondenti o kontakty nestojí a nevidí na nich nic pozitivního.

Odpovědi na tuto otázku lze považovat za překvapivé, neboť velká většina respondentů tvrdila, že je v alespoň občasném kontaktu s jedincem z cizí země nebo kultury a že o takový kontakt stojí. Právě heterogenní složení odpovědí v kategorii „ano“ bylo zajímavé. Dále proto uvádíme konkrétní příklady:

A: „Víte, moje teta se vdala za Angličana a teď tam mají dvě děti.“

²⁴⁸ Nad rámec výzkumu jsme si povídali i s učitelkou, která studenty učí Základy společenských věd. Ta rodičovskou snahu ocenila a dodala, že je to na daných studentech vidět. Zároveň uvedla, že někteří rodiče se podobně angažují i v otázce výuky cizích jazyků, kde to má také pozitivní výsledky.

B: A máš kontakt ještě s někým dalším?

A: No, jedna má blízká kamarádka vyrůstala v Anglii a je to hrozně poznat na jejím chování.

B: Můžeš to nějak rozvést?

A: Jo, můžu... Angličani se k sobě chovají líp než v jakékoliv zemi, ve které jsem byla. Jsou prostě slušnější.“

Odpověď dívky popisuje jak jinou zemi, tak i (a to především) jiné zvyklosti, které se jí zdají lepší než ty naše. Podobnou situaci popsala i jiná dívka: „*Ano, mám kontakty v cizí zemi, v Anglii teda, protože mojí mamky přítel tam má sestru.*“ Tato varianta kontaktů vytvořených díky příbuzným v zahraničí byla mezi kladnými odpověďmi nejvíce zastoupená. Nemuselo se však jednat o daleké zahraničí. Jeden z chlapců uvedl: „*Já mám kontakt s lidmi z jiné země proto, že mám část rodiny na Slovensku... Ale jezdíme tam jen jednou za čtyři roky třeba, protože se tam blbě dostává. Ta cesta je vždycky hrozně dlouhá a táta celou cestu při řízení akorát nadává.*“ Student tak vnímá kontakt jako obtížný a celkově bylo z jeho odpovědi patrné, že je mu líto a že by se s příbuznými rád stýkal častěji (například v budoucnu). Jedna respondentka pak uvedla: „*Já mám příbuzné na Ukrajině. A proto se taky tu ukrajinštinu učím. Chci jim aspoň trochu rozumět a taky mi to přijde jako užitečný jazyk v dnešní době.*“ Dívka je tedy pro studium jazyka primárně motivována osobními/rodinnými důvody. Ovšem právě díky rodině v zahraničí, která ji seznamuje s děním kolem Ukrajiny a Ukrajinců, si následně všímá této problematiky a označuje ukrajinštinu jako užitečný jazyk, který by se jí mohl jednou hodit. Dívka se pak k tomuto problému vrací i v dalších otázkách. Například v otázce č. 9 uvádí, v jak těžké pozici jsou cizinci (například Ukrajinci), kteří se snaží získat práci v rozvinutých zemích.

Další skupinu odpovědí tvořili jedinci, kteří měli kontakty díky svým zájmům a volnočasovým aktivitám. Například jako následující dívka, z jejíž odpovědi bylo patrné, že si kontaktů cení a považuje je za přínosné. Z jejího projevu bylo cítit, že je na svou angličtinu hrdá – nejspíše proto se o ní tak explicitně zmínila.

A: Já závodně tancuju a dost často cestuju. Hlavně po Evropě... Na soutěžních utkáních se pak potkám s různými lidmi.

B: Aha a udržuješ s nimi kontakt i po skončení takových soutěží?

A: Ano, i když jen s některými. Voláme si třeba přes Skype nebo si píšeme na Messengeru. Umím dobře anglicky, takže proč ne.“

Poslední kategorii odpovědí tvořily kontakty vzniklé díky škole. Jeden student nám sdělil následující: „*Před rokem jsem se zúčastnil projektu Comenius v Itálii. Doted' tam mám přátele a jsem s nimi v kontaktu. Sice zatím jen přes sociální sítě, ale jsem.*“

Podobnou zkušenost si prožil i další student, i když obráceně. „*U nás ve třídě byla minulý rok holka z Chile. Na studijním pobytu... Byla tu celý rok. Dokonce se naučila i trochu česky. Doted' si s ní občas píšeme.*“

Ze záporných odpovědí, kdy respondent nemá kontakt s nikým z cizí země ani kultury, uvedeme jen jednu, která stojí za zmínku. Dotyčný řekl: „*Nemám kontakt s nikým takovým. Maximálně jen náhodně na nějakých internetových fórech... Abych řekl pravdu, je mi to celkem líto.*“ Student tím vyjádřil jednak svou lítost nad skutečností, ale také to, že kontakty se zahraničím vnímá pozitivně a rozhodně by o ně stál.

Otázka č. 4: Uvažoval jsi o tom, že bys v budoucnu žil a také pracoval v zahraničí?

Dokážeš si to představit?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Ano, uvažoval a беру to jako přirozenou možnost – kvůli lepším pracovním nabídkám a vyššímu platu	3
Ano, uvažoval, ale zatím jen v kratším časovém horizontu – nemám dlouhodobý plán	1
Ano, uvažoval a беру to jako automatickou a jasnou volbu – silná nespokojenost se životem v ČR	1
Ano, uvažoval, z osobních důvodů – poznat novou kulturu a seznámit se se zdejšími lidmi	2
Ne, neuvažovala, protože to není zatím aktuální	2
Ne, neuvažovala a neumím si to představit, protože mám rodinné vazby v ČR	1

Otázka č. 4 zjišťovala, zda má student v plánu do budoucna aktivně využívat možnosti globálního světa a jestli se nad tím už někdy zamyslel. Téměř tři čtvrtiny respondentů odpověděli, že ano. Obecně řečeno, chlapci byli ve svých odpovědích

rozhodnější, často měli přesně rozmyšleno, kde by chtěli žít a pracovat. Dívky byly váhavější a jejich představy měly spíše obecnější charakter.

Nyní si představíme některé odpovědi. Jeden respondent uvedl: „*Ano, uvažoval jsem o tom a chtěl bych žít v Anglii nebo Americe a pracovat tam jako IT technik v lepších firmách. Třeba v Microsoftu nebo v Oracle.*“ Dotyčný to bere jako zcela přirozenou a jasnou volbu. Další respondent byl více na vážkách: „*Ano, dříve jsem si strašně přál žít v Německu. Kvůli platu a tak. Ale teď se bojím toho Islámu a moc se mi tam nechce.*“ Zajímavá byla i odpověď: „*Ano, uvažoval... Chtěl bych žít v Americe, líbí se mi tam ta svoboda. Chtěl jsem tam žít dokonce odmala... A taky mě láká ta vidina peněz, možnost zbohatnout.*“ Tito studenti tak mají své plány poměrně rozmyšlené.

Další rozhovor s jednou z respondentek vypadal takto:

A: „Ano, uvažovala a chtěla bych do Anglie. Dobře tam totiž platí za hlídání dětí... Navíc bych se zdokonalila v angličtině.“

B: Aha, takže spíš mluvíš o blízké budoucnosti?

A: Ano... ale i tak. Je tam lepší pracovní uplatnění než tady v Čechách. Vím to od své tety.

Dívka tedy o své (byť blízké) budoucnosti přemýšlela, ale ještě ne úplně závazně – o možnostech podvědomě ví, ale nemá tak rozpracovaný plán jako předchozí chlapci. (Poznámka: Je to stejná studentka, která v otázce č. 3 uvedla, že se její teta provdala do Anglie.)

Jiná respondentka však měla mnohem osobnější důvody: „*Uvažovala jsem nad Španělskem. Už jsem tam několikrát byla na dovolené i se školou. Líbí se mi ta země, jejich kultura, fiesta, karnevaly... no a taky ty hezčí Španělé.*“ Poslední studentka, která odpověděla kladně se spíše vidí v Americe. Řekla totiž následující: „*Jo, uvažovala jsem o tom a rozhodně ano. Je to jedna z mých hlavních priorit. Chci studovat konzervatoř v San Diegu. Prostě a jednoduše vypadnout z Česka.*“ Právě tato dívka chápe nabízené možnosti jako zcela automatické a chce o ně usilovat všemi svými silami. Z její výpovědi byl cítit velmi odhodlaný postoj těchto cílů dosáhnout.

Dvě studentky odpověděly záporně kvůli tomu, že to pro ně není ještě aktuální. Jedna z nich řekla: „*Neuvažovala jsem o tom. Aspoň zatím teda... Přijde mi to hrozně brzo. Ještě nemám ani maturitu... Možná někdy v budoucnu.*“ Z odpovědi tak vyznívá, že o možnostech ví, jen je zatím nepromýšlely. Další respondentka pak myslela především na rodinu. „*Zatím jsem o tom moc neuvažovala, ale asi si to neumím představit. Lákala by mě*

třeba Anglie. Musela bych tam být ale s rodinou. Nedokážu si představit, že bych byla někde v zahraničí a moje rodiče tady.“ Citovaná dívka si je opět vědoma svých možností, ale aspoň zatím dává přednost rodině. Nicméně její odpověď byla váhává, dotyčná si opravdu rozmyslela, co řekne. Proto se domníváme, že se třeba za čas k úvahám o životě a práci v zahraničí vrátí.

Celkově řečeno, většina respondentů uvedla, že si umí představit svůj život v zahraničí. Tím pádem můžeme říci, že se aktivně staví ke své budoucnosti a mají zájem využít možnosti současného světa. Nebo o tom alespoň přemýšlí. Mezi cílovými destinacemi jasně převažovala Velká Británie (respektive studenty uváděná Anglie) a Amerika. Všichni respondenti studují angličtinu, takže by to pro ně mělo být snazší. Nebo, jak uvedla jedna dívka, si tam jazyk případně zlepší. Tyto země však byly uváděny hlavně ze dvou důvodů: vyšší platy či mzdy a lepší pracovní nabídky než v České Republice. Podobně se lze dívat i na Německo, kde respondent také očekává lepší platové ohodnocení. Originální byly odpovědi, kde studenti ihned nezmiňovali peníze apod., ale čistě svá soukromá přání. Z odpovědí vyplývá i to, že respondenti plánují pracovat spíše v evropských státech, nikoli v exotických destinacích.

Výsledky druhého tematického okruhu: Globální svět

Otázka č. 5: Uměl bys charakterizovat současný svět?

Odpovědi na otázku mapující studentovy představy o současném světě nelze promítnout do tabulky, protože by o ničem nevypovídala. Můžeme však říci, že, až na dvě váhavé výjimky, vidí většina studentů dnešní svět značně negativně (8 z 10 jedinců).

Odpovědi by se daly rozdělit do tří skupin podle toho, na co se student nejvíce zaměřil. Někteří mluvili především o *světě obecně* (jak je chaotický, uspěchaný či nebezpečný), jiní mluvili spíše o *lidech, lidské společnosti a mezilidských vztazích* (jak je ničí média, jak postupně mizí reálná a osobní komunikace mezi lidmi a jak snadno lidé porušují „pravidla lidského soužití“) a byli i tací, kteří na prvním místě zmiňovali *problémy životního prostředí* (byť spíše v lokálním slova smyslu, ne rovnou v globálním měřítku). Nikdo ve své odpovědi nepoužil explicitně slovo globalizace, globální svět, globální problémy apod., i když se některé výpovědi tematiky dotýkaly – například

v politické rovině (boje o moc mezi světovými velmocemi, nerovnoměrnost mezi státy apod.) nebo v rovině sociální (informační věk, rozvoj moderních technologií, ale zároveň chaos, nepřehlednost a ztráta každodenních osobních kontaktů).

Respondenti nejvíce uváděli tyto problémy současného globálního světa:

- války, terorismus, náboženské nepokoje, boje o moc či dokonce nadvládu některých mocností nad zbytkem světa
- nerovnoměrnost světa, nepřátelství a napětí mezi rozvinutými a rozvojovými státy
- nebezpečí, krádeže, vraždy a obecně špatné mezilidské vztahy, všudypřítomná média ničící dříve osobní mezilidskou komunikaci
- chaotický, uspěchaný a rychle se měnící svět, potřeba informací – bez nich se lze těžko v takovém světě orientovat

Dále si můžeme představit několik studentských odpovědí.

A: „Dnešní svět vypadá jako před válkou.

B: Jakou válku máš na mysli?

A: Druhou světovou přece... Je to katastrofa. Přemýšlel jsem, jestli by to šlo zlepšit, aspoň pro Českou Republiku. Ale asi ne, protože vládní kroky jsou neúčinné.

B: Můžeš mi to vysvětlit blíže?

A: No... Nejde to proto, že každý má svůj názor a vidí to jinak. Česká Republika se bojí nebezpečí a jen vytváří další a další nesmyslné zákony. “

Student svou odpověď začal obecným sdělením o celém světě, ale pak se na situaci zkusil podívat i z pohledu České Republiky. Zdálo se mu však, že zde chybí určitá ráznost a shoda, jak postupovat. Jsme si vědomi toho, že jsme se měli studenta ptát, které konkrétní zákony má na mysli, aby byla odpověď jasnější a přínosnější. Nicméně během rozhovoru už na to bohužel nedošlo.

A: „Dnešní svět je celkově vyspělejší, ale země s nejsou rovné.

B: Můžeš svou odpověď nějak rozvést?

A: Třeba když porovnáme USA a Tanzanii nebo Nigérii. Je dobře, že většina lidí si může dělat, co chce, nejsou omezováni... Ale pořád jsou na světě lidé, kteří nejsou svobodní a nemají stejné možnosti... Ted' je tu i mnoho násilí, teroristi, ...“

Respondentka poměrně přesně vystihla nerovnoměrnost světa, dokonce uvedla i příklad. (I když jsme se opět mohli ptát více do hloubky, například: jak spolu souvisí fakt, že si země nejsou rovné, a to, že někde nejsou lidé svobodní, a v jakém smyslu nesvobodu vnímá.) Zároveň se na konci odpovědi dostala i k tématu terorismu, které se často vyskytovalo i v dalších odpovědích.

A: „Přijde mi, že dnešní svět jsou v podstatě jen sociální sítě. Samozřejmě že v něčem je to výhoda, ale i mě to mrzí.

B: Proč?

A: Protože v minulosti spolu lidé více komunikovali. Dneska jsme závislí na elektronice... Vždyť někteří lidé jsou úplně připoutaní ke svým telefonům.“

Odpověď je ukázkou dalšího bodu, o kterém se studenti často zmiňovali a pociťovali ho jako jeden z negativních jevů současnosti. Tedy to, jak média postupně vytlačila každodenní mezilidskou komunikaci tváří v tvář. Je sympatické, že si toho studentka všímá a je jí to líto.

A: „Dnešní svět je moc uspěchaný. A taky je plný nenávisti a naschválů, samých podrazů, ... Je to hrozný.

B: Děje se to třeba i v České Republice?

A: U nás zatím tolik ne, ale je jen otázka času, kdy se to sem dostane... V Německu nebo ve Francii, po těch teroristických útocích, číhá nebezpečí na každém rohu.

A: Dobře. Ještě něco tě napadá?

B: ... Dnešní svět je taky docela nepředvídatelný a je dost těžké v něm žít, pokud nemáte dostatek informací.“

Z této odpovědi opět zmiňující terorismus je cítit pesimismus a částečně i strach. Pro úplnost dodáváme, že chlapec ve druhé otázce odpověděl, že se o aktuální dění zajímá, a dokonce se snaží získat co nejvíce dostupných informací. Možná proto o tom mluví i zde. V předchozí otázce ovšem uvedl, že by chtěl žít a pracovat v zahraničí, konkrétně v Americe. Dle svých slov na ní obdivuje svobodu a láká ho i vidina zbohatnutí.

Na konec si ještě uvedeme dvě odpovědi, které byly spíše neutrální. Vyjadřovaly postoj, že svět je pořád stejný, záleží jen na jednotlivcích. Jedna studentka uvedla: „Nemůžu říct, že by současný svět byl nějak zkažený, každá doba má své chyby...Možná

jen to, že se zhoršuje životní prostředí a že se my lidé chováme špatně ke zvířatům. “ Další řekla, že: „Dnešní svět je pořád stejný. Jen se tváří, že je lepší. Nikdy nebude spravedlivý, záleží jen na tom, jak se na to kdo dívá a jak ten člověk naloží se svými možnostmi. “

Otázka č. 6: Kdo podle tebe dnes vládne světu?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Donald Trump a Vladimir Putin – USA a Rusko (konkrétně: <i>Trump a Putin, Američané a Rusové, tržní ekonomika USA a diktátorský systém Ruska</i>)	3
Bohatí lidé a bohaté země (konkrétně tyto země: <i>Německo, USA, Japonsko</i>)	3
Čína a ropné velmoci	2
Média	1
Jedinci, kteří mají informace	1

Odpovědi na otázku zjišťující studentské představy o tom, kdo je v dnešní světě nejvlivnější, jsou různorodé. Tabulka je maličko zjednodušující, protože někteří studenti například celou dobu mluvili o Číně a na závěr se jen letmo zmínili třeba o potřebě informací. Do tabulky jsme tak pro přehlednost daly vždy jen hlavní odpověď – tedy tu, o které student mluvil především, detaily si ukážeme zde. Celkově by se všechny výpovědi daly opět rozdělit do několika skupin – jsou zde *konkrétní země*, pak *země, které jsou podle studentů bohaté*, *média*, ale překvapivě i *ti, kteří disponují důležitými informacemi*.

Pro příklad uvádíme několik odpovědí. „*Dneska má největší moc Rusko a USA. Rusko proto, že má Vladimira Putina, který tam diktátorsky vládne a rád by si podmanil i ostatní země. USA proto, že má teď nově Donalda Trumpa a taky kvůli rychlé vojenské akci... Možná by se sem dala zařadit i Evropa. Ale to asi ne, ta bude stejně zanedlouho zničena Islámem.*“ Studentův dovětek o Islámu byl v tu chvíli poněkud překvapující, nicméně jedná se o stejného chlapce, který v jedné z předchozích otázek řekl, že si dříve přál žít v Německu, ale kvůli Islámu už se tam nechystá. Z odpovědi se nám také zdálo patrné, že student vnímá USA jako mocný stát až po nástupu Donalda Trumpa do prezidentského úřadu.

Bohatství bylo předmětem například následující odpovědi. „*Svět vládne bohatí lidé... Protože mají hodně peněz a velké sebevědomí. A pak taky ti, kteří umí manipulovat s lidmi. To je jejich velká výhoda.*“ Jiná studentka mluvila spíše o bohatství v širším měřítku: „*Řekla bych, že nejlepší postavení mají ty země, které mají větší vliv... To znamená, že jsou bohatší a mají více průmyslu jako například Německo.*“ Zde se nabízí upozornit na to, že Německo je státem Evropy a dívka tak přemýšlí v evropském měřítku, nikoliv v tom globálním.

Jiní studenti mluvili o Číně. „*Podle mě je to Čína a její ropa. Protože pokud Čína přestane vyrábět a dodávat, bude tu k dispozici méně výrobků a budou dražší... Pokud ropa dojde, lidstvo je poměrně v háji. Nebude moct používat auta, plasty a tak dále.*“ Nebo: „*Obrovskou moc mají velmoce jako Čína... Vzhledem ke značné části výroby prakticky veškerých věcí, co běžně užíváme, bych se přiklápěla právě k té Číně.*“ Zde bychom mohli namítnout, že Čína není ropnou velmocí, a proto odpověď obsahuje zřejmý miskoncept.

V případě médií mluvil respondent o jejich síle. „*Svět vládne asi média, protože umí ovlivnit člověka... Dokonce mají někdy takovou moc, že dokážou ovlivnit i velkou část veřejnosti. A to je problém, protože je to zneužitelný.*“ Obdobně mluvila i studentka, která řekla, že největší moc mají ti, kteří mají dostatek informací. „*Protože jsou napřed před ostatními, ví to, o čem jiní nemají ani páru.*“

Otázka č. 7: Dnešní svět bývá označován jako globální. Co si pod tímto termínem představuješ?

Otázka donutila zamyslet se nad spojením „*globální svět*“ i ty studenty, kteří se o něm sami nezmínili. Díky otázce č. 5 víme, že tak neučinil nikdo, a právě proto je tato otázka důležitá. Odpovědi by se však opět špatně zaznamenávaly do tabulky.

Studenti mají s termínem „globální svět“ spojené především tyto tři asociace:

- globální oteplování
- propojený svět, propojení zemí/států
- celosvětový, celosvětové problémy

Lišila se i délka jednotlivých odpovědí. Některým studentům se do vysvětlování nechtělo a raději ihned (bez jakéhokoliv přemýšlení) řekli, že neví. Na druhou stranu však

byli i studenti, kteří dokázali vyjádřit určitou myšlenku a podpořit ji i příkladem jako v následujících rozhovorech:

A: „Globální svět znamená, že je propojený.

B: Můžeš to ještě nějak blíže vysvětlit? Jak je propojený?

A: Většina světa se může dozvědět o věcech z druhého konce světa... A pak taky velké firmy a obchody ovlivňují svět.

B: Které firmy nebo obchody?

A: Třeba Google, McDonald's a podobně.“

A: „To znamená, že je dneska větší komunikace mezi jednotlivými zeměmi a vlastně celkově mezi lidmi. Dnes běžně víme... a dá se to taky zjistit, co se děje v Bangladéši. A dříve lidé pomalu ani nevěděli, co to je za zemi a kdo tam žije.

B: Aha...

A: A potom taky to, že každý se může dostat skoro kamkoliv a spojit se s kýmkoliv... Až na výjimky... Jako třeba Severní Korea, tam ne, tam maj lidi smůlu.“

A: „Myslím si, že to je velké propojení národů a kultur... Nakonec můžete něco nalézt téměř všude, po celém světě.

B: Jako například?

A: McDonald's. Ten začínal v Americe a dneska je i na druhém konci světa a všichni ho znají.“

Některé odpovědi nebyly úplně jednoznačné a bylo na nich vidět, že si studenti nejsou jistí. „Globální... To je propojování zemí, které mají něco společného, a následné ničení životního prostředí. Asi tím to bude. To tání ledovců, kácení pralesů a podobně.“ Jedna studentka dokonce řekla, že globální podle ní „znamená jednotné, jakože jsou si všichni rovni.“²⁴⁹

Otázka po významu spojení „globální svět“ se tak ukázala jako problematická. Bylo znát, že studenti už termín párkrát slyšeli, ale nejsou si tak úplně jistí, co znamená. Někteří jeho charakteristiku chtěli vzdát rovnou, jiní na to šli přes příklady a asociace (těch bylo hodně, uváděli např. přelidnění, problémy s výfukovými plyny nebo globální

²⁴⁹ V případě podobných odpovědí jsme váhali, zda s dotyčným dále rozebírat nějaké detaily. Báli jsme se, že bychom ho ovlivnili nebo že by svou odpověď odvolal, čímž by zmizela autentičnost rozhovoru.

oteplování a tání ledovců, což by se dalo zahrnout právě pod problematiku životního prostředí) a jen pár z nich nabídl obsáhlejší vysvětlení. Během rozhovorů nás překvapilo, kolika studentům se při vyslovení spojení „globální svět“ ihned vybavilo „globální oteplování“. I když je to pochopitelné, tak to samozřejmě značí i stereotypní chápání globalizace bez porozumění vnitřním vztahům.

Otázka č. 8: Kdy a díky čemu (díky jaké události, okolnostem apod.) se podle tebe stal náš svět globální?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Díky moderním technologiím a novým dopravním prostředkům	3
Díky vzniku mezinárodních organizací	2
Nevím	2
Po skončení 2. světové války	1
Kvůli hospodářské krizi 30. let 20. století	1
Díky průmyslové revoluci a zámořským plavbám	1

Odpovědi na otázku č. 8 zjišťující, kam studenti umístí začátek procesu globalizace, byly různorodé. Tabulka odpovědí trochu zjednodušuje, aby bylo vůbec možné je přehledně kategorizovat a porovnat. Proto si dále představíme několik odpovědí blíže.

Úplně nejčastější odpověď se týkala moderních technologií a dopravních prostředků. Jeden z respondentů řekl: „... Celá globalizace začala asi se vznikem nových dopravních prostředků...a ještě taky s pomocí internetu. Takže celkem nedávno... Ve 20. století.“ Jiná studentka uvedla podobnou odpověď: „No... To bylo asi díky vzniku moderních technologií a letecké dopravě. Protože dneska může létat letadlem každý. Na dovolenou třeba. Poznávat nové kultury a tak.“ Poslední odpověď se trochu lišila: „Svět je globální díky rozvoji dnešních médií... Protože před nimi jsme neměli vůbec páru o tom, co se děje například v Sýrii. A kdy? ... Asi na konci 20. století.“

Do kategorie „díky vzniku mezinárodních organizací“ byly zařazeny dvě odpovědi. První obsahovala například prohlášení, že: „To bylo asi díky vzniku té Evropské unie. Učili jsme se o tom... Akorát si nepamatuju, kdy byla založena. Asi někdy po druhé světové válce... Tehdy vlastně vznikla i Světová banka, myslím.“ Ve druhé odpovědi respondentka

uvedla, že „*to bylo díky vzniku NATA... V roce 1956 a taky díky vzniku Evropské unie v roce 1990.*“ Z obou odpovědí je vidět, že studenti si nejsou úplně jistí, kdy se odehrály některé z důležitých okamžiků 20. století.

Pod kategorií „*nevím*“ jsme zařadili ty výpovědi, kdy se studentům moc nechtělo odpovídat či spíše jen hádali. Přesto byly jejich odpovědi zajímavé: „*Nevím... Už hodně dávno. To se prostě nedá určit.*“ Nebo: „*To nemám tušení... Asi tím propojením zemí. A potom ničením životního prostředí... No, asi tím to bude. Jak ničíme životní prostředí. Výfuky z aut a tak dále.*“ V tomto případě respondent vycházel z předchozí otázky, kdy globální svět charakterizoval jako svět, kde se děje globální oteplování, a zde v odpovědi jednoduše plynule pokračoval.

Odpověď „*po skončení 2. světové války*“ nás mile překvapila, protože zmiňovala to, že „*se tehdy musely ty státy dohodnout, jak budou dál fungovat... A aby taky předešly další válce*“. I když jsme se museli pro jistotu doptat, jakou válku má dotyčný na mysli. Řekl, že „*automaticky tu druhou světovou*“. Odpověď „*díky průmyslové revoluci a zámořským plavbám*“ vypadala ze začátku také nadějně, ale během rozhovoru vyšlo najevo, že student míchá dohromady dvě historické události. Když jsme se ho ptali, jestli by nám řekl, kdy přibližně to bylo, odpověděl, že „*tehdy, když byla vynalezena železnice a Kolumbus objevil Ameriku*“. Je tedy patrné, že globalizaci rozumí jen částečně (nebo nemá úplně jasnou představu). Spojuje dohromady období, kdy začaly masivní mezikulturní kontakty, spolu s rozvojem průmyslu.

Ze získaných odpovědí (pokud vyjmemme variantu „*nevím*“) obecně vyplývá, že většina respondentů považuje globalizaci za moderní fenomén. Impulsem pro její vznik byly dle pojetí studentů zejména ekonomické a politické události 20. století. Nyní se pokusíme odpovědi vztáhnout k teorii Görana Therborna o historických vlnách globalizace, která je blíže specifikovaná v teoretické části práce (podkapitola 3.2. *Historie a aktéři globalizace*). Dle této teorie studenti nejčastěji jako počátek globalizace označovali její 5. vlnu probíhající od začátku 2. světové války. (Sem by zhruba spadaly odpovědi „*díky vzniku mezinárodních organizací*“, „*po skončení 2. světové války*“ i „*kvůli hospodářské krizi 30. let 20. století*“.) Jako 6. vlna, která trvá až do současnosti, by se dala označit nejčastější odpověď „*díky moderním technologiím a novým dopravním prostředkům*“. Poslední odpověď „*díky průmyslové revoluci a zámořským plavbám*“ je na pomezí mezi 2. a 4. vlnou.

Výsledky třetího tematického okruhu: Globální problémy

Otázka č. 9: Myslíš si, že v dnešní době mají všude ve světě všichni lidé stejné možnosti?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Ne, nemají stejné možnosti (konkrétně v sociální, sociálně ekonomické a politické oblasti)	9
Ano, mají stejné možnosti (respektive příležitosti a záleží jen na nich)	1

Odpovědi na otázku zjišťující, zda si studenti uvědomují rozdělenost současného světa a jeho nerovnoměrný vývoj, byly téměř konzistentní. Až na jednu výjimku jsou si toho v nějaké formě vědomi všichni a tím pádem si (alespoň částečně) všimají jedné ze základních charakteristik globalizace.

Na začátek shrneme základní body, které jsme zjistili. Studenti úplně nejčastěji jako příklad nerovnosti uváděli školství, respektive možnost chodit do školy. Dále zmiňovali zdravotnictví a úroveň lékařské péče. Dvakrát (až třikrát) byl zmíněn hladomor a také nerovné postavení mužů a žen, zejména v muslimských zemích. To všechno bychom mohly zahrnout do sociálních problémů. Jen jednou se respondent zmínil o tom, že v diktaturách lidé nemají stejné možnosti a jako příklad uvedl Severní Koreu, které je podle něj „*totálně izolovaná od zbytku civilizovaného světa*“. Odpověď tedy mluvila o politické nerovnoměrnosti světa. Další odpověď porovnávala životní podmínky jednotlivých zemí. Studentka argumentovala tím, že „*třeba na Sahaře... Tam se nedá nic pěstovat... Lidí potom mají hlad a jejich děti jsou podvyživené. To se u nás nikdy stát nemůže.*“ Tím jsme zabrousili do nerovnoměrnosti v oblasti přírodních podmínek a současně do sociálně ekonomické problematiky hladomoru.

Některé z uvedených odpovědí se však mohou zdát více či méně zjednodušující. Zdá se, že studenti mluvili o tom, co je napadlo jako první, bez většího promýšlení. V odpovědích se tak podle nás tolik neprojevovaly širší znalosti ze sociálních věd, které by dotyční měli/mohli mít. Po srovnání odpovědí s RVP G, přímo se vzdělávacím obsahem *Mezinárodní vztahy a globální svět*, narazíme na to, že by student měl umět analyzovat příčiny globálních problémů současnosti a domýšlet jejich případné důsledky.²⁵⁰

²⁵⁰ BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 44.

Jako plus ovšem vidíme to, že studenti používali termíny typu „rozvojová země“ a „rozvinutá země“. Za rozvojové země byly nejčastěji označovány státy Afriky (objevily se v přibližně polovině odpovědí) a dále Blízký Východ (Irák a Írán) a Indie. Zároveň se ukázalo, že hodně studentů začalo svou odpověď porovnáním našich životních podmínek (v České Republice či v Evropě obecně) s podmínkami v rozvojových zemích. Jedna respondentka například řekla: „*Všichni lidé nemají stejné možnosti... V Africe nemají skoro co jíst, žijí za 1 dolar na den, ale my se tu máme poměrně dobře... Až tak, že si někteří mohou dovolit plýtvat jídlem a vyhazovat ho do popelnice.*“ Jiný student uvažoval podobně. „*Ne, nemají stejné možnosti. Třeba my Češi se tu máme lépe než v Indii, Africe a podobných zemích. Protože je tu lepší hygiena, více jídla... Taky více práce... V Africe jsou různé nevyléčitelné nemoci, hlad, ...*“

Z ostatních odpovědí se vymykala odpověď již zmiňované studentky, která má příbuzné na Ukrajině a také studuje ruštinu a ukrajinštinu. Právě ze svých osobních zkušeností asi čerpala, když řekla, že: „*Samozřejmě, že nemají stejné možnosti. Například na Ukrajině není skoro možné získat nějakou dobrou práci. Ani s diplomem... Proto odtamtud hodně lidí odchází. I do České Republiky... Ale i tady to mají těžké, protože neseženou tak kvalitní práci ve svém oboru a musí často pracovat za menší peníze.*“

Dále si probereme odpověď tvrdící, že všichni lidé mají stejné možnosti. Odpověděla tak studentka, která předtím prozradila, že by ráda studovala konzervatoř v Americe. K otázce č. 9 pak doslovně řekla: „*Já osobně si myslím, že všichni lidé mají stejné možnosti. Určitě ano. Záleží prostě jenom na tom, jak s nima naložej.*“ Na otázku, jestli by své tvrzení mohla blíže vysvětlit, uvedla, že „*je to viditelné ve vzdělávání. Dnes už přece může člověk studovat kdekoliv, když na to má*“. Do rozporu s ní však můžeme dát názor jiného studenta, který uvedl, že: „*Lidé nemají stejné možnosti, protože se každý člověk rodí jinak.*“ Svou odpověď i zdůvodnil: „*Když si třeba představíme nějakého otroka z Afriky, postiženého člověka... nebo ženu z Islámských zemí.*“

Během rozhovorů nás překvapily zmínky o nerovnosti mužů a žen. Například, když jedna studentka rovnou prohlásila, že: „*Ne, nemají stejné možnosti, protože v Islámských státech neuznávají ženy.*“ Čekali jsme totiž v první řadě především odpovědi týkající se školství, zdravotnictví, ekonomických poměrů apod. V jedné odpovědi se objevila ještě ne/možnost cestování – dotyčný uvedl, že „*ten, kdo má peníze, může cestovat a naopak*“. To bychom mohli vztáhnout k teorii dostupnosti globální mobility Zygmunta Baumana,

která dělí svět na dva izolované póly. Lidé z prvního pólu (z rozvinutých zemí) jsou mobilní a mohou cestovat, lidé z druhého pólu jsou imobilní a cestovat nemohou.

Dali jsem si za cíl sledovat, jestli někdo zmíní problematiku životního prostředí. Ta se zde však projevila spíše minimálně. Na závěr můžeme říci, že (až na jednu podstatnou výjimku) různé jazykové kompetence studentů neměly vliv na vnímání problematiky. To znamená, že se nepotvrdilo, že když respondenti studují španělštinu, tak budou spíše mluvit o situace ve španělsky mluvících zemích. Výjimka se týkala dívky studující ukrajinštinu a ruštinu a její výpověď je popsána výše.

Otázka č. 10: Je podle tebe globalizace dobrá, nebo špatná?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Globalizace je jen dobrá	3
Globalizace je jen špatná	3
Globalizace je dobrá i špatná zároveň	4

Odpovědi na otázku zjišťující, jak studenti sami za sebe globalizaci vnímají, byly téměř stejnoměrně rozděleny do tří kategorií. Je tedy vidět, že ani studenti (stejně tak jako odborníci) nejsou ve svých názorech jednotní.

Nejprve si uvedeme, pro koho a proč je globalizace podle studentů dobrá:

- pro vyspělé/rozvinuté země, protože můžou zvětšovat svoje prostředky, nejsou izolované apod.
- pro celý svět, protože se zvětšuje šance na sjednocení světa
- pro všechny z nás, protože můžeme cestovat
- pro rozvinuté, ale i rozvojové státy, protože ty první mohou těm druhým pomoci

Takovéto odpovědi by se podle nás daly kategorizovat v tom smyslu, že studenti, kteří vidí globalizaci jako dobrou, nejvíce uvádějí její *ekonomické* a *politické* výhody a částečně i ty *sociální*. Z odpovědí vyplývá, že tito respondenti nejčastěji chápou globalizaci jako ekonomický proces.

Dále si řekneme, pro koho a proč je globalizace špatná:

- pro rozvojové země, protože je ty rozvinuté ničí

- pro všechny, protože se šíří terorismus, extremismus a migrace
- pro kultury, které pomalu zanikají (a jsou nahrazeny jednou celosvětovou kulturou)
- pro všechny, protože řešíme cizí problémy místo svých vlastních
- pro politiky, protože mají více starostí

Odpovědi studentů, kteří globalizaci vidí negativně, by se daly kategorizovat do těchto oblastí – z *politických a sociálních důvodů*, z *kulturních důvodů* a částečně i z *ekonomických důvodů*. Za povšimnutí podle nás stojí i to, že studenti podporující globalizaci se vůbec nedotkli jejích kulturních aspektů (na rozdíl od jejích odpůrců).

Pro lepší představu o odpovědích si ještě uvedeme pár příkladů. „*Globalizace může být spíš dobrá věc. Víme, co se ve světě děje a nejsme zavření jen ve své bublině... Myslím, že mladší generace to vnímají pozitivně a starší naopak negativně. Pro nás... pro mladé jsou to velké příležitosti... například cestovat a něco dokázat... Starší generace jsou v tomhle spíše konzervativní*“ Další odpověď hodnotící globalizaci jako pozitivní však vyznívá trochu naivně:

A: „Globalizace může být dobrá pro rozvinuté státy... Aby spolu mohly komunikovat a obchodovat. Ale je dobrá i pro nerozvinuté státy.

B: Dobře. A můžeš mi uvést konkrétní příklad proč?

A: Protože se těm nerozvinutým státům může pomoci... Ty rozvinuté pomohou například finančně těm nerozvinutým a zvětší se tak šance na sjednocení světa.“

Odpovědi, které tvrdily, že globalizace je dobrá i špatná zároveň, to nejčastěji vysvětlovaly tak, že dobrá je pro vyspělé země (s vyvinutou ekonomikou) a špatná naopak pro ty rozvojové. Mezi ostatními nás však zaujala netypická odpověď jedné studentky: „*Podle mě je docela dobrá... Dobrá pro cestovatele. Je díky ní více míst, která můžeme navštívit... Ale vlastně je i špatná. Pro politiky... Protože mají více starostí. Musí řešit spoustu problémů nejen své země.*“ Cestování jako výhodu globalizace zmiňovala i další odpověď, nicméně na druhou stranu také uváděla obavy, „*protože ve světě je náboženský extremismus, teroristi a podobně*“.

Globalizaci úplně odsoudila například odpověď: „*Globalizace je prostě špatně. Přejde mi, že řešíme problémy, které jsou například v Americe, ale ty problémy se nás*

nemusí vůbec dotknout... My bychom se měli soustředit spíš na naše problémy. “ Student tedy upřednostňuje zaměření na lokální, ne na globální problémy. Další odpověď byla o poznání razantnější: *„Globalizace je špatná a neznám nikoho, pro koho by mohla být dobrá. Ničíme životní prostředí, ekonomicky proděláváme, protože nemáme schopnou vládu... A taky tu jsou imigranti, kteří tu praktikují svůj způsob života.“*

Otázka č. 11: Jaký je současný stav životního prostředí?

Na otázku ohledně současného stavu životního prostředí odpověděli všichni stejně, a to tak, že je špatné. Další vysvětlení a komentáře se už ale lišily. Zároveň se ukázalo, že environmentální problematika není studentům cizí, protože jejich odpovědi na tuto otázku byly pravděpodobně nejobsáhlejší z celého rozhovoru.

Některé odpovědi by se ovšem daly postavit proti sobě, byť nejde o zcela protikladná tvrzení. První skupina totiž tvrdila, že nejhorší životní prostředí je v nerozvinutých státech, protože jsou zde továrny prvního světa, rozvinuté státy drancují jejich nerostné bohatství apod. Druhá skupina ovšem uváděla, že méně rozvinuté státy mají lepší životní prostředí, protože se k přírodě chovají lépe. Obhajovali to tím, že se zdejší lidé živí zemědělstvím, chovem dobytka, produkují jen to, co spotřebují, není zde žádný těžký průmysl atd. Odpovědi této skupiny by tak šly označit za trochu zidealizované.

Od studentů jsme chtěli slyšet i porovnání – tzn., jestli je všude životní prostředí stejné a pokud ne, tak kde konkrétně je lepší, horší nebo třeba nejhorší. Šlo nám tedy o to zjistit, jestli si jsou studenti vědomi globálních nerovností i v oblasti ekologie. Tato domněnka se nám potvrdila. Jako nejhorší byla nejčastěji označována Čína a jednou se v odpovědích vyskytla i Afrika a Indie. Mnohdy ale studenti mluvili spíše obecně. Říkali, že to je tam, kde je nejvíce chemických továren.²⁵¹ Lepší životní prostředí je prý ve Švédsku, Švýcarsku a Anglii. Tyto země byly nejednou dávány do protikladu s Českou Republikou, kde podle značné části studentů na životní prostředí příliš nedbáme.

Pro představu uvádíme i pár odpovědí:

A: „Stav životního prostředí je různý, ale rozvinuté státy se k němu chovají špatně. Ničíme ho kvůli těm všem stavbám... A například vytváření ostrovů v Dubaji je zásah do přirozeného životního prostředí... Méně rozvinuté státy se k přírodě chovají lépe a mají asi

²⁵¹ Zmínka o továrnách se objevovala především v odpovědích středočeských gymnazistů. Ti mají jednu takovou chemickou továrnu přímo měste, a možná proto je taková odpověď napadla.

o něco lepší životní prostředí. Živí se tam totiž zemědělstvím, chovají dobytek a ... nic netěží.“

A: „Životní prostředí je ve špatném stavu. Nejhorší je asi v chudých zemích, kde vyspělé země rozbourávají přírodu, kácí lesy a zabíjí tím taky zvířata. Každým dnem je to horší... Ale lidé si to neuvědomují a pokračují v tom dál.“

Obě uvedené odpovědi jsou příkladem kategorie odpovědí, kdy respondenti mluvili o ničení životního prostředí méně rozvinutých států těmi rozvinutými. Taková idea odpovídá pojetí globálních problémů.

A: „Nic extra. Přejde mi, že v České Republice jsou většina lidí prasata – odhodí kdekoliv, co se jim zlíbí. Na každém rohu jsou pak odpadky po ulicích... Například ve Švýcarsku je ale životní prostředí lepší než v ČR. Tam prý mají čisté ulice a chodníky.“

Odpověď ukazuje na zčásti omezený horizont respondentky. Dívka si totiž nevšímá globálních ekologických problémů, ale spíše těch evropských a místních. Pokud bychom její pojetí porovnávali se znalostmi, které má získat v rámci GRV, tak její odpověď postrádá např. *znalost příčin a důsledků nejdůležitějších globálních problémů a pochopení vzájemné propojenosti různých oblastí světa a různých dimenzí vývoje.*²⁵²

A: „Životní prostředí dnes není v dobrém stavu... I když záleží, kolik je v té zemi lidí, továren a tak dále. V průmyslových státech je asi nejhorší. Například v Číně. Kvůli smogu... Nebo když lidé ničí stromy kvůli papíru nebo vykácejí lesy kvůli stavbě obchodního centra.“

Na závěr dodáváme příklady ekologických problémů, které studenti uvedli: *kácení tropických pralesů, nešetrná chemická výroba, ozonové díry, tání ledovců a umírání polárních zvířat, ale i obvyklejší vyhazování odpadků apod.*

²⁵² Viz blíže s. 55.

Otázka č. 12: Myslíš si, že současný stav světa a různé události, které se v něm dějí nějak ovlivňují (a budou i nadále ovlivňovat) tvůj život?

Kategorie odpovědí	Počet odpovědí
Ano, ovlivňuje a i nadále to bude ovlivňovat můj život	6
Ne, neovlivňuje, ale v budoucnu by to můj život ovlivňovat mohlo	2
Ne, neovlivňuje a ani to nebude ovlivňovat můj život	2

Odpovědi na otázku zjišťující, zda si student myslí, že globalizace ovlivňuje jeho život, by se daly rozdělit do tří skupin, jak je viditelné z tabulky. Celkově řečeno, většina míní, že je globalizace ovlivňuje nebo minimálně v budoucnosti bude, zbytek to popírá. Upozorňujeme však na skupinu, která se orientovala spíše na přítomnost. To znamená, že je současné dění zatím neovlivňuje, ale budoucností si nejsou jistí.

Někteří vnímají dopady globalizace na svůj život pozitivně, jiní naopak negativně. Respondenti nejčastěji přemítali nad otázkou bezpečnosti. Nejvíce mluvili o tom, že jejich život ovlivňují teroristické útoky, migrace osob a obecně problematika běženců. Jeden student například řekl: „*Ano, od roku 2001, konkrétně od 11. září, vnímám větší kontroly v letadlech a na letištích... A myslím, že se tyhle kontroly mohou ještě zprísnit.*“ Další rozhovor obsahoval následující:

A: „Ano, současný svět vytvořil většinu témat, o kterých jsem začal přemýšlet jinak.

B: Jaká témata to jsou?

A: ... Hlavně migrace a teroristické útoky... a postupná islamizace světa.

B: Myslíš, že se to týká i České Republiky? Že ti v České Republice hrozí nějaké nebezpečí?

A: Zatím ne. Teda dokud se Velká Británie, Francie a Německou nestanou islámskými zeměmi, tak snad ne. Ale co není může být.

(Poznámka: Opět je to ten stejný respondent, který chtěl žít v Německu, ale teď už si není tak jistý, protože podle něj zde sílí Islám.)

Zmíněné odpovědi opět ukazují horizont respondenta – do jakých souvislostí dotyčný vidí a jaké oblasti je schopen promýšlet. Pokud se podíváme do RVP G, konkrétně do průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, zjistíme, že odpovědi obsahují jeden z přínosů průřezového tématu k rozvoji

žakových postojů a hodnot – „bránit se proti násilí, teroru a škodlivým vlivům, které jsou nepříznivým důsledkem globalizačních procesů“²⁵³. Další už však zde asi nejsou.

Jiná respondentka začala spíše obecně: „Ano, světové dění samozřejmě ovlivňuje život nás všech, ale myslím, že to zatím necítíme, protože hodně věcí bereme jako samozřejmost... Ovšem až třeba dojde ropa, budeme se divit... Nebo až zase nastane hospodářská krize jako tomu bylo nedávno... Před deseti lety? No, asi tak nějak.“

Další dívka situaci viděla více pozitivně: „Ano, vím toho teď víc... Co se kde ve světě děje, přes Skype si můžu povídat s lidmi, které jsem nikdy předtím neviděla, a baví mě to... Přes internet si můžu koupit vlastně cokoliv z celého světa... A po škole budu snad moct cestovat.“ Mezi ostatními však vyčnívala tato odpověď: „Myslím si, že můj život to neovlivňuje, ale ty lidi, který špatně snáší výkyvy teplot a celkově oteplování, to ovlivňovat bude.“ Studentka tedy patrně uvažovala ještě pod vlivem předchozí otázky.

Odpovědi tvrdící, že na dotyčného současné dění nemá prozatím žádný vliv, nebyly až tak zajímavé. Spíše se nám zdálo, že studenti o světových problémech sice něco ví, ale mají pocit, že se jich to netýká.²⁵⁴ Aneb jak mimo jiné poznamenal jeden chlapec: „Myslím, že ty problémy nejsou tak radikální a že se to v České Republice ještě zatím neprojeví.“

Na závěr uvádíme, že jsme od studentských odpovědí očekávali více. Podrobnosti budou uvedeny v podkapitole 6.8. Závěrečná diskuze a 6.8.1. Nejdůležitější zjištění výzkumné sondy. Krátce řečeno, studenti si všímají současných problémů, ale mají pocit, že se jich osobně netýkají.

6.8. Závěrečná diskuze

V následující podkapitole budou postupně shrnuty odpovědi na tři výzkumné otázky, které byly položeny v podkapitole 6.5. Tím budou zároveň sumarizována data získaná během výzkumné sondy.

²⁵³ BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 70.

²⁵⁴ Pokud bychom chtěli takové chápání opřít o teorii, můžeme použít vysvětlení Olega Suši a Zygmunta Baumana uvedené na s. 39. To říká, že televizní zpravodajství (které možná respondenti občas sledují) problémy chudých zemí zjednodušuje a neuvádí širší souvislosti. Opakováním takových informací navíc vede diváky z vyspělých zemí k chápání problémů jako vnějších, normálních a zvyšuje tím jejich netečnost.

1) Využívají studenti možnosti, které jim současný globalizovaný svět přináší? Chtěli by je využívat (i) v budoucnosti?

Výsledky sondy naznačují, že studenti aspoň částečně využívají možnosti, které jim současný svět přináší, i když zatím jen v menší míře, což je samozřejmě způsobeno jejich věkem. Většina tvrdí, že má zájem o aktuální dění, ať už z jakéhokoliv důvodu. Tyto důvody se lišily pravděpodobně proto, že globální svět zahrnuje velkou spoustu témat, a tak si každý může vybrat, co ho zajímá – od terorismu, přes problémy životního prostředí až po hladomor. Na druhou stranu však předesíláme důležité zjištění – i přesto, že studenti vypovídají, že se zajímají o současný svět a dění v něm, se nám nepotvrdilo, že zcela rozumí procesům spojeným s globalizací (tedy jednomu z nejdůležitějších fenoménů dnešní doby). Podrobnosti jsou diskutovány ve shrnutí odpovědí následujících výzkumných otázek. Dále nás zaujalo, že nikdo z respondentů neřekl, že se o aktuální dění zajímá proto, že se tím zabývají ve škole. Mnohem častěji tuto úlohu převzala rodina. Ke zjišťování aktualit studenti používají různé typy médií, nejčastěji internet.

Převážná část respondentů má rovněž kontakty se zahraničím. Velká část z nich zejména díky rodině. Na tomto faktu si můžeme ukázat, že zmiňovaní příbuzní jsou obyvateli rozvinuté země, neboť mají možnost odcestovat a trvale se usadit v jiné rozvinuté zemi. Byly zde však i případy, kde byl vliv globalizace patrnější. Kupříkladu různé zahraniční studijní pobyty či účast na světových sportovních akcích. Hodně respondentů rovněž uvedlo, že kontakty udržují především díky sociálním sítím a internetu obecně, což je opět důležitým znakem globalizace. V teoretické části práce jsme se věnovali například tomu, jak pouhé ne/připojení k internetu znamená společenskou exkluzi či inkluzi, respektive že připojení přináší prosperitu, prestiž a svobodu a naopak. Respondenti tak nemusí mít obavy z exkluze a mohou si užívat uvedené výhody.

Značně pestřejší byly odpovědi studentů přibližující jejich plány do budoucna. Až tam si můžeme jasněji všimnout některých aspektů globalizace. Hodně studentů by chtělo po škole cestovat a poznávat nové kultury. O práci a současně životě v zahraničí opět uvažuje převážná většina respondentů a to proto, že si od toho slibují širší nabídku práce, lepší platové ohodnocení nebo zlepšení jazykových dovedností a rozšíření obzorů. Někteří o tom však zatím nepřemýšleli, neboť se jim to zdá jako daleká budoucnost či si nedokáží představit svůj život bez rodiny usazené tady v České Republice. Obecně řečeno, odpovědi popisují stav, kdy respondenti pocházejí z rozvinuté země, mají tedy možnost cestovat či

dokonce žít v jiné rozvinuté zemi a přesně toho chtějí využít. (Pokud by pocházeli z některé z rozvojových zemí, neměli by na výběr.)

Zároveň z odpovědí jednoznačně vyplývají pozitivní očekávání od života v cizí zemi, neboť i studentka, které by bylo smutno po rodině, by tam možná zakotvila ráda. Připomínáme, že jsme sondu prováděli se studenty gymnázií, a proto je z odpovědí cítit takové odhodlání (nebo alespoň úvahy nad možnostmi). Pokud bychom zpovídali i jiné skupiny mladých (například žáky učňovských škol) možná by vyjadřovaly jiné postoje.

2) Vnímají studenti náš svět jako globální a co konkrétně globalizace podle nich je?

Tuto výzkumnou otázku jsme pojali tak, že na úvod jsme se nejprve respondentů ptali, jak by sami zase sebe charakterizovali současný svět. Bylo tak učiněno proto, abychom je neovlivňovali a nepokládali jim hned na začátek sugestivní otázku. Současný svět byl téměř všemi vnímán více či méně negativně. Vyloženě pozitivní odpověď jsme nezaznamenali. Nejvíce studenti mluvili o bezpečnosti světa a otázce terorismu, o nerovnoměrnosti světa v oblasti hospodářské úrovně a lidských příležitostí a také o médiích, která postupně vytlačují osobní komunikaci. Většina těchto problémů se alespoň částečně váže ke globalizaci, není však jisté, jestli si to studenti uvědomují. Termín *globální svět* či *globalizace* nikdo nepoužil. Pokusili jsme se všimnout si, zda ti, kteří o sobě prohlásili, že se o aktuální dění zajímají, mají k otázce více co říci v porovnání s ostatními. Ukázalo se to však jako problematický úkol. Jen asi ve dvou až třech případech můžeme bez váhání říci, že na studentech bylo vidět, že se zajímají, protože jejich odpovědi byly delší, přesnější, dokázali uvést příklad apod.

Při vyhodnocování výsledků jsme se však dostali k zásadnímu rozporu, který vnímáme jako jedno z nejdůležitějších zjištění naší sondy. Jak vyplynulo z odpovědí prvního tematického okruhu, velká část studentů by chtěla žít v cizině, aktivně si to plánují, mají rozmyšlené místo apod., přesto charakterizují svět značně negativně. Bylo by zajímavé konfrontovat je s těmito fakty. Proč si od života v zahraničí slibují samé pozitivní věci, když je celý svět špatný a chaotický, mezilidské vztahy zkažené atd.

Dle odpovědí studentů světu vládnu mocnosti typu USA, Rusko a Čína a obecněji bohaté země s bohatými lidmi. Někteří však přikládali velkou roli spíše médiím a přístupu k informacím, což nás potěšilo, neboť je obojímu dnes přisuzován stále větší význam. Za zamyšlení stojí fakt, že nikdo ze studentů nemluvil o Evropské unii. Jen jeden chlapec zmínil Evropu jako celek.

Otázka po významu termínu „*globální svět*“ byla značně problematická. Studenti termín sice znají, ale nejsou si úplně jistí jeho významem. Při vysvětlování častokrát používali spíše asociace a obvyklé, zažitě představy (jako třeba „*globální svět*“ – „*globální oteplování*“, což ukazuje na nepromyšlení výpovědí do hloubky) nebo rovnou udávali příklady, jak takový svět podle nich vypadá. Někteří dokonce raději v první chvíli odmítli odpovídat a část odpovědí zcela postrádala jakékoliv porozumění termínu. Pokud bychom určité odpovědi porovnávali, některé by si odporovaly. Další pak vyjadřovaly spíše stereotypní chápání pojmu. Přesto jsme se aspoň nějakých charakteristik během rozhovorů dohodli. Studenti se poměrně shodli na tom, že globální svět je světem propojeným, lidé ví, co se děje v různých částech světa, mohou se spojit s kýmkoliv, kdekoliv a kdykoliv (až na výjimky, což je opět jeden ze znaků globalizace) a zároveň si mohou pořídit stejné zboží jako lidé z druhého konce světa. Tím naplňují některé body RVP G v rámci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, například tematický okruh *Globalizační a rozvojové procesy*.²⁵⁵

V názorech na to, kdy se náš svět stal globálním a jaké příčiny k tomu vedly, se studenti rozcházel. Nicméně ti, kteří měli alespoň tušení, co *globální svět* znamená, odpověděli relativně přijatelně a v pořádku. Na odpovědi jsme aplikovali teorii Görana Therborna a vyšlo nám, že většina respondentů jako počátek globalizace označila její 5. vlnu probíhající od začátku 2. světové války. Je to právě ta vlna, která bývá považována za začátek globalizace z pohledu ekonomie. Můžeme tedy říci, že studenti globalizaci vnímají zejména po její ekonomické stránce.

3) Všimají si studenti některých dopadů a projevů globalizace? Kterých konkrétně a jak? (Dopadů na ně jako na jednotlivce i na celou společnost.)

Celkově řečeno, studenti si všimají určitých dopadů a projevů globalizace. Jsou si, až na jednu výjimku, například vědomi toho, že všichni lidé v dnešním světě nemají stejné možnosti. Nejvíce se to podle nich projevuje v sociální oblasti – tzn. ve školství, zdravotnictví a rovnosti mužů a žen. Dále byly zmiňovány faktory socioekonomické a přírodní – dostupnost potravin versus hladomor a vhodné přírodní/životní podmínky v různých státech a oblastech. U některých respondentů se podle nás projevila i jistá sociální citlivost. Studenti také velmi často při svém uvažování začínali porovnáním České Republiky s nějakou podle nich méně rozvinutou zemí, což se nám zdálo jako užitečný

²⁵⁵ Viz blíže: BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*, s. 71-72.

přístup. Pokud by (například ve spolupráci s učitelem) na tomto vnímání ještě více pracovali, pak bychom mohli tvrdit, že naplnili bod z průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, kdy je žák schopen *srovnávat odlišnosti a shodnosti kultury a životního stylu v Evropě a světě, využívat k tomu vlastní zkušenosti, veřejné informace a uměleckou tvorbu*.²⁵⁶

V názorech na to, zda je globalizace dobrá nebo špatná, se studenti neshodli. Přesto však byly kategorie jednotlivých odpovědí (*je dobrá, špatná, obojí zároveň*) zastoupeny zhruba stejnoměrně. Je důležité připomenout, že někteří si významem termínu nebyli jistí anebo měli o globalizaci spíše naivní představy – například, že se celý svět spojí a bohaté země budou účinně pomáhat těm chudým. Ve výpovědích zaznívaly jak důvody, proč je globalizace *dobrá* (možnost cestování, možnost komunikace a další zlepšení podmínek pro rozvinuté státy – studenti si tak nejvíce všímají ekonomických, politických a sociálních aspektů), tak i *špatná* (ničení rozvojových zemí těmi rozvinutými, terorismus a další bezpečnostní problémy, zánik jednotlivých kultur a vznik jedné univerzální kultury a také zanedbávání lokálních problémů kvůli problémům globálním – zde se tak navíc projevil ve větší míře i kulturní aspekty globalizace).

Nejvíce diskutovanou otázkou (co do délky odpovědí) byla environmentální problematika. Zdůvodňujeme si to tím, že na ni studenti narážejí ve více předmětech (ve společenských vědách, v biologii, zeměpisu či jazycích). RVP G totiž obsahuje i průřezové téma *Environmentální výchova*, které takové mezipředmětové vazby usnadňuje.²⁵⁷ Přesto však je i zde prostor pro zlepšení. Studenti uváděli příklady ekologických problémů (*kácení tropických pralesů, nešetrná chemická výroba, ozonové díry, tání ledovců a umírání polárních zvířat*, ale i obecnější *vyhazování odpadků*), ale v odpovědích chyběl právě onen globální rozhled a hlubší chápání problematiky životního prostředí. Jinak řečeno, studenti sice problém pojmenovali, ale neuvědomovali si u toho například propojenost dnešního světa a tím i snadnější šíření těchto problémů či svou osobní zodpovědnost. Všechny tyto faktory jsou však pro globální ekologické problémy klíčové.

Navíc jsme u několika odpovědí narazili na „omezenější horizont“ respondentů. Neboli to, že si všímají spíše Evropy a jejích problémů a nepřemýšlí v globální měřítku, čímž opět opomíjejí jeden z bodů vzdělávacího obsahu *Mezinárodní vztahy, globální svět*.

²⁵⁶ Tamtéž, s. 71.

²⁵⁷ Poznámka: Z dosavadní praxe víme, že učitelé téma globalizace často začínají právě problematikou životního prostředí. (Jiní učitelé pak volí hlavně ekonomické aspekty globalizace, konkrétně vznik mezinárodních organizací.)

Dále jsme zaznamenali jeden významný rozpor, protože zde byly dvě kategorie odpovědí, které si protiřečily – neshodly se na tom, zda mají nerozvinuté státy lepší či horší životní prostředí. Jedna skupina tvrdila, že horší kvůli zneužívání prvním světem. To odpovídá současnému pojetí globálních problémů. Druhá skupina však idealizovaně prohlašovala, že nerozvinuté státy mají lepší životního prostředí, protože se k němu chovají šetrněji. Závěr rozhovorů nás spíše zklamal, jelikož jsme od studentů měli větší očekávání – například v tom, že zmíní více problémů a jejich odpovědi budou obsáhlejší. Jednoduše řečeno, že projeví větší porozumění problematice.

6.8.1. Nejdůležitější zjištění výzkumné sondy

V této části stručně shrneme další zásadní zjištění naší sondy, na které chceme upozornit. Jak bylo řečeno výše, studenti uspokojivě neprokázali hlubší porozumění globální problematice. Zhruba tři čtvrtiny studentů si tak sice například byly vědomy toho, že je globalizace ovlivňuje (nebo v budoucnu bude), ale neměli jsme pocit, že by si to uvědomovali do důsledků. Studenti jsou alespoň trochu schopní uvažovat o aktuálních problémech, vnímají je atd., ale nedokážou je vztáhnout na sebe. Jsou pro ně jakoby někde mimo, nedotýkají se jejich života. Opět se zde ale mohlo projevit to, že někteří ve významu pojmů globalizace a globální svět spíše tápou. Reprezentativnější odpovědi zmiňovaly tyto vlivy – otázku světové bezpečnosti, otázku obnovitelnosti nerostných surovin, možnost komunikace se světem a cestování.

Dále jsme si mysleli, že respondenty napadne skutečnost, že jsou členy západního světa, z čehož pro ně jasně vyplývají některé možnosti a limity. To se však ukázalo jen v náznacích (například možnost cestování) – nebylo to vysloveno explicitně. Zároveň jsme v získaných odpovědích nezaznamenali přesvědčivé znalosti geografie. Pokud bychom se znovu podívali do průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, našli bychom několik bodů, které studenti zatím nesplňují. Například: „*přijímat odpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijí*“, „*aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí*“ nebo „*vytvořit si na základě osvojených informací vlastní názor, umět ho vyjádřit a obhajovat ho argumentací*“.

v diskuzích o politických, ekonomických a sociálních problémech v kontextu s evropskými a globálními vývojovými tendencemi“.²⁵⁸

Na závěr uvádíme několik podnětů, které se nám zdají být podstatné do budoucna a pro další zájemce o zkoumání problematiky. Během zpracovávání získaného materiálu jsme dospěli k závěru, že je v rámci výzkumné sondy na toto téma skutečně důležité chtít po studentech, aby svá tvrzení dostatečně vysvětlili, doptávat se jich na podrobnosti (tzn. na hlubší pochopení problematiky), což se však ne vždy během rozhovorů podaří. Dále nás napadlo, že by bylo zajímavé a pro výsledky sondy užitečné mít možnost se studenty mluvit ještě jednou a konfrontovat je se zjištěními, která jsme získali po analyzování původního rozhovoru. Bylo by možné je upozornit na rozpory v odpovědích, jako například to, že současný svět a dění v něm vnímají skutečně negativně, ale většina se zamýšlí nad možností života a práce v takovém světě. Na úplný konec dodáváme, že se během sondy neprokázaly žádné větší rozdíly v porozuměních studentů pražského a středočeského gymnázia.

6.9. Doporučení pro školní výuku

V následující podkapitole se pokusíme na základě výsledků sondy vyvodit doporučení pro výuku tématu v rámci základů společenských věd na gymnáziích. Tím bude zároveň ospravedlněna skutečnost, proč jsme výzkumnou sondu prováděli. Na začátek upozorňujeme, že učivo o globalizaci a globálních problémech je samostatným tématem RVP G, jak bylo blíže vysvětleno v kapitole 1. *Charakteristika RVP G*. Proto by mu měl být ve škole věnován dostatečný prostor.

Obecně řečeno, u našich respondentů se nepropojilo učivo geografie s učivem základů společenských věd. Studenti tak například uvedli některé státy či území pro podporu svých tvrzení, které ovšem dále nedokázali vysvětlit. (Viz zmínka o Sahaře o nemožnosti tam něco pěstovat či názor, že životní prostředí je lepší ve Švýcarsku a Švédsku než v České republice.) Určitě by stálo za zamyšlení, zda se nedá připravit nějaký projekt či výukový program podporující tyto mezipředmětové vztahy, aby došlo k úpravě, upevnění a prohloubení studentských pochopení.

Hodně již bylo řečeno v předchozích dvou podkapitolách. Jako největší problém se nám jevilo to, že studenti své výpovědi nedostatečně obhajovali a uváděli fráze, které někde zaslechli. Na jednu z otázek kupříkladu odpovídali poměrně stereotypně a

²⁵⁸ Tamtéž, s. 70-71.

zjednodušeně označovali dnešní svět za zkažený, plný nebezpečí a kritizovali i mezilidské vztahy. To jim však nezabránilo ambiciózně si plánovat svůj život v zahraničí.²⁵⁹ Jak jsme již uvedli, bylo by prospěšné studenty na nesoulad upozornit a donutit je více přemýšlet nad jejich vnímáním současného světa.

Zároveň jsme v rozhovorech postrádali více méně jakoukoliv studentskou snahu převzít odpovědnost za sebe, ale i za okolní svět a dění v něm. Většinu diskutovaných problémů respondenti vnímali tak, že se jich to netýká, a proto odmítali cokoli v tomto smyslu dělat. Pro úpravu takových postojů by bylo vhodné zaměřit se hned na několik bodů z průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Jsou to již zmiňované body „*přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije*“, „*aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí*“, ale i třeba „*zaujímat konstruktivní postoje k naléhavým otázkám míru a lidských práv v konkrétních životních situacích*“.²⁶⁰

Mnohokrát jsme v odpovědích narazili na omezený horizont respondentů. V RVP G, lépe řečeno ve vzdělávacím obsahu *Mezinárodní vztahy, globální svět* se píše, že by se student měl orientovat jak v evropských záležitostech (např. v *evropské integraci a mezinárodní spolupráci*), tak i v globální problematice (umět *posoudit projevy globalizace, uvést příklady současných globálních problémů a analyzovat jejich příčiny a možné důsledky*)²⁶¹. Naši respondenti se však orientovali spíše jen na evropský kontext. V rámci výuky by tak bylo vhodné se zaměřit na proces globalizace a současný globální svět jako takový.

Dále jsme zaznamenali, že rozhovory se studenty značně kopírují aktuální dění. Výzkumná sonda byla prováděna necelé dva měsíce poté, co se Donald Trump stal prezidentem USA. Kolem události vznikla veřejná diskuze, která samozřejmě ovlivnila i studenty. Ti pak v odpovědích Trumpa (spolu s Putinem) označovali za nejmnocnějšího muže světa. Podobně se ve studentských odpovědích odrážely i teroristické útoky, které se odehrály v době realizování sondy. Myslíme si však, že studenti často moc neznali věcnou stránku událostí (a tím pádem i problémů obecně) a nepromýšleli své výpovědi do hloubky. Ty se pak zdály zjednodušené a co víc – neukazovaly dostatečně znalosti ze

²⁵⁹ Připomínáme opět skutečnost, že jsme se ptali studentů gymnázií, kteří obecně mají větší ambice a plány než ostatní mladí lidé. Proto jsme upozorňovali, že by bylo jistě zajímavé otestovat i jiné skupiny mladých.

²⁶⁰ Tamtéž, s. 71.

²⁶¹ Tamtéž, s. 42.

sociálních věd. Pomoci by mohlo větší začlenění průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, které by mělo učiteli umožnit aktivně a flexibilně reagovat na aktuální světové dění.

Myslíme si však, že se situace do budoucna zlepší, protože téma procesu globalizace je sice už nějakou dobu obsaženo v RVP G, nicméně koncept GRV je v České republice poměrně nový.²⁶² Předpokládáme, že učitelé potřebují nějaký čas, než se naučí pracovat s různými didaktickými materiály a tématem obecně. Zároveň se domníváme, že další užitečné metodiky ještě vzniknou po získání potřebných zkušeností s výukou v praxi, což bude mít v konečném důsledku pozitivní dopad na studenty a jejich porozumění. Dále máme za to, že by při výuce globálních témat mohlo být využíváno více aktivizujících metod. Některé z nich jsme blíže představili na konci podkapitoly 4.2. *Globální rozvojové vzdělávání v ČR*. Učitel by tak mohl na úvod aktivity použít třeba metodu brainstormingu, aby studenty podnítl k intenzivnější činnosti. Později by mohla následovat debata nebo kontinuum, které by studenty donutily přemýšlet o problematice v širších souvislostech a zvažovat různé argumenty.

Současně je důležitá i metodická podpora. Proto je v příloze č. 3 zhotoven seznam vybraných neziskových organizací zaměřených na přípravu výukových programů, projektů a seminářů GRV či na vydávání metodik GRV. Konkrétně je zde vždy krátká informace o organizaci či o její nabídce a odkaz na její webové stránky. Učitelům a zájemcům o problematiku doporučujeme, aby sami navštívili stránky organizací, které je zaujaly, a hledali zde i další materiály a publikace, neboť se jejich nabídka neustále rozšiřuje. Nespornou výhodou je i to, že řada materiálů je volně ke stažení.²⁶³ My si zde na ukázkou představíme tři organizace a některé jejich výukové programy, které by mohly pomoci studentům s problémy zjištěnými v naší sondě. Podobné materiály však mohou obohatit i výuku tématu obecně, aby studenti lépe splňovali cíle navržené v RVP G.

Pravděpodobně nejznámější neziskovou organizací zabývající se tímto a dalšími podobnými tématy je **Člověk v tísni**.²⁶⁴ S konceptem GRV pracuje jejich vzdělávací program *Varianty*, který obsahuje hned několik známých příruček, jejichž název začíná

²⁶² První oficiální dokument vznikl až v roce 2011 s názvem *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015*. Dnes je zatím k dispozici aktualizovaná verze pro období 2016-2017. Další podrobnosti jsou uvedeny v kapitole 4.2. *Globální rozvojové vzdělávání v ČR*.

²⁶³ I my jsme tak v průběhu psaní práce (během několika měsíců) postupně objevovali nové metodiky a zajímavé příručky obsahující aktuální témata, která by mohla studenty oslovit. To vše nejen pro studenty gymnázií, ale i pro žáky 1. a 2. stupně ZŠ.

²⁶⁴ Jednu z jeho publikací (*Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*) jsme zmiňovali už v teoretické části práce.

spojením *Bohouš a Dáša* ... a které se věnující vždy jedné problematické oblasti globalizace. Pokud bychom chtěli, aby si studenti uvědomili propojenost zemí světa, a tedy i šíření například globálních ekologických problémů a následně zkusili přijmout odpovědnost za sebe i za okolní svět, můžeme použít příručku *Bohouš a Dáša: Klima v tísní* a aktivitu *Vzduch nezná hranice* nebo aktivitu *Začněme u sebe*.²⁶⁵

Neméně zajímavé je i brněnské centrum globálního rozvojového vzdělávání – organizace **NaZemi**. Ta připravila program vzdělávacího cyklu *Svět v nákupním košíku*, který obsahuje mnoho tzv. dílen, jejichž cílem je ukázat na „souvislost mezi naším spotřebitelským chováním a zdánlivě neovlivnitelnými problémy zemí tzv. globálního Jihu“²⁶⁶. Právě tyto aktivity by mohly pomoci účastníkům naší sondy k hlubšímu pochopení globálních ekonomických nerovností a také by je nejspíše podnítily ke kritickému přístupu k informacím, které jim jsou dennodenně předkládány.²⁶⁷ Z nabídky dostupných dílen si učitel vybere dle svého uvážení, zájmu studentů atd. Nás upoutaly kupříkladu: *Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty? Bavlna a pracovní podmínky v textilním průmyslu*; *Komu chutná prales. Příčiny a dopady kácení deštných pralesů*; *Coca-Colonizace. O nadnárodních společnostech (nejen) v rozvojových zemích*; *Hořká chuť čokolády. Kakao a dětská práce*.²⁶⁸

O olomoucké neziskové organizaci **ARPOK** byla rovněž řeč již v teoretické části práce. Jejich aktivity jsou různorodé – připravují semináře pro učitele, fungují jako konzultační centrum a knihovna. Dále přichystali výukové programy a tematické dny, s jejichž realizací na školách pomáhají lektoři. Pro střední školy nabízí například program *Globální vesnice*, který studentům ukáže, „jak může činnost člověka v ČR ovlivnit život lidí ve vzdálených částech planety a jak mohou vzdálené děje ovlivnit život lidí v ČR“²⁶⁹. S podobným principem pracuje i program *Vzdálená chudoba?*.²⁷⁰ Jediným možným nedostatkem organizace je, že většina jejich materiálů není přístupná jednoduše na stránkách, ale je potřeba si o ně napsat, zakoupit je přes e-shop apod.

²⁶⁵ Viz blíže: HUSOVÁ, K. a J. JEŘÁBEK. *Bohouš a Dáša: Klima v tísní*, s. 52-54, 73-75.

²⁶⁶ KALEDOVÁ K. a kol. *Coca-Colonizace. O nadnárodních společnostech (nejen) v rozvojových zemích*, s. 1.

²⁶⁷ Neboť studenti v průběhu sondy prokázali větší náchylnost k přejímání stereotypů a zjednodušených zažitých představ.

²⁶⁸ Tyto a jiné dílny spolu s dalšími užitečnými materiály lze nalézt na webových stránkách organizace. Materiály ke stažení. *NaZemi*. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/cs/dokumenty/metodicke-prirucky?page=0>.

²⁶⁹ Výukové programy. *ARPOK*. Dostupné z: <http://arpok.cz/pro-pedagogy/vyukove-programy/>.

²⁷⁰ Tamtéž.

Závěr

Diplomová práce se věnovala procesu globalizace a globálních problémů jako tématu školního vyučování. S pomocí dostupných materiálů bylo téma teoreticky a didakticky analyzováno a následně zpracováno. Nakonec byly předloženy podněty ke školní výuce základů společenských věd zjištěné jak z uvedené analýzy, tak i z vlastní výzkumné sondy, která byla provedena na deseti studentech.

V teoretické části práce byly na úvod představeny relevantní části rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, konkrétně vzdělávací obsah *Mezinárodní vztahy, globální svět* Občanského a společenskovedního základu a průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Dále zde byl krátce charakterizován pedagogický konstruktivismus. Následovala část, která se věnovala vysvětlení základních sociologických pojmů a teorií spojených s globalizací. Na závěr bylo mimo jiné vysvětleno, jak s tématy globalizace pracuje tzv. *globální rozvojové vzdělávání* na českých školách a zda existují výzkumy věnující se této problematice.

Praktická část nejprve shrnula metodologická východiska práce a poté bylo přistoupeno k vlastní výzkumné sondě s kvalitativním vyhodnocením dat. Sonda probíhala se studenty dvou všeobecných gymnázií (pražského a středočeského), aby bylo možné sledovat i případné rozdíly mezi oběma školami. Až na vzácné výjimky se však rozdíly nakonec neprojevily. Problém byl, hlavně na úplném začátku, sehnat dostatečný počet respondentů ochotných se sondy zúčastnit. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaného hloubkového rozhovoru a poté analyzována a kategorizována. Získané výsledky byly prezentovány po jednotlivých otázkách a následně byla navržena doporučení pro školní výuku tématu s několika konkrétními příklady aktivit.

Ze získaných dat vyplývá, že mezi jednotlivými studenty jsou určité rozdíly. Někteří se v problematice orientují více, jiní méně. Na studentských odpovědích bylo jasné vidět, že se dotýční s termíny *globalizace, globální svět, globální problémy* apod. setkávají (i v běžném životě), ale ne úplně všichni si jsou jisti, co přesně si pod tím představit a jaký postoj k tomu zaujmout. Byly zde samozřejmě i rozpory mezi studenty v rámci jednotlivých otázek a někdy si jejich výpovědi i protirečily. Několik odpovědí by se dalo označit za naivní či obsahující miskoncepty. Právě z těchto důvodů je užitečné, pokud učitel o studentských porozuměních ví a může s nimi posléze účinně pracovat tím způsobem, že od nich bude odvíjet svou výuku. Navíc se téma globalizace a globálních

problémů explicitně vyskytuje v RVP G, a proto považujeme takovou práci za velmi důležitou. Kromě toho je uvedená problematika natolik široká, že si každý ze studentů může najít oblast, která jeho konkrétně zajímá a které se bude věnovat nejvíce, což je mimochodem i jedna z idejí průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

Jsme si vědomi toho, že v rámci výzkumných rozhovorů jsme měli v některých případech jít více do hloubky a lépe se studentů ptát na jejich chápání zkoumané problematiky. To jsme si však uvědomili až během analýzy získaného materiálu a zůstává to tedy jako výzva propříště či rada pro další zájemce o téma. Na druhou stranu bychom však chtěli poukázat na to, že didakticky zpracovat takto obsáhlé a nové téma (včetně výzkumné sondy a doporučení pro výuku) bylo poměrně náročné, neboť se tím dosud nikdo komplexněji nezabýval a dostupných materiálů také nebylo mnoho.

Použitá literatura

Literatura:

ARENDT, Hannah. *Krise kultury: (čtyři cvičení v politickém myšlení)*. Přeložil Martin PALOUŠ. Praha: Mladá fronta, 1994, 157 s. Váhy (Mladá fronta), sv. 11. ISBN 80-204-0424-4.

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007, 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Praha: Mladá fronta, 1999, 157 s. ISBN 80-204-0817-7.

BECK, Ulrich. *Co je to globalizace?: omyly a odpovědi*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2007, 191 s. ISBN 978-80-7325-123-9.

BELHOVÁ, Miroslava, Petra SKALICKÁ a Lenka SOBOTOVÁ, ed. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., c2009, 67 s. ISBN 978-80-86961-87-3.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

DLOUHÁ, Jana, Jiří DLOUHÝ a Václav MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Centrum pro otázky životního prostředí, 2006, 312 s. ISBN 808707601x.

DVOŘÁKOVÁ, Michaela. Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti. 2012. Vedoucí práce Vladimíra Spilková.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999, 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013, 1052 s. ISBN 978-80--257-0807-1.

HERTZ, Noreena. *Plíživý převrat: globální kapitalismus a smrt demokracie*. Přeložil Robert BARTOŠ. Praha: Dokořán, 2003, 255 s. Aliter (Dokořán). ISBN 80-86569-46-2.

HODAČ, Jan a Tomáš KOTRBA. *Učebnice globalizace*. Brno: Barrister & Principal, 2011, 308 s. ISBN 978-80-87474-33-4.

HRUBEŠ, Milan, Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Petr ČÁP, *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2014.

HUSOVÁ, Kateřina a Jiří JEŘÁBEK. *Bohouš a Dáša: Klima v tísní*. Praha: Člověk v tísní, o.p.s., c2009. ISBN 978-80-86961-60-6.

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (Se změnami provedenými k 1.9.2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, 92 s. ISBN 8087000021.

KALEDOVÁ K. a kol. *Coca-Colonizace. O nadnárodních společnostech (nejen) v rozvojových zemích*. Brno: NaZemi, 2014, 52 s.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KARVÁNKOVÁ P. a kol. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015, 64 s. ISBN 978-80-87456-74-3.

KELLER, Jan. *Až na dno blahobytu: [ke společenským kořenům ekologické krize]*. 2. vyd. Brno: Hnutí Duha, 1995, 132 s. Poslední generace. ISBN 80-902056-0-7.

KOHÁK, Erazim. *Zelená svatozář: kapitoly z ekologické etiky*. 2., přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2000, 143 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-86-9.

KOLÁŘOVÁ, Marta. *Protest proti globalizaci: gender a feministická kritika*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2009, 253 s. Gender sondy. ISBN 978-80-86429-96-0.

Letem spleťtým světem. Brno: NaZemi, 2016. 7 s. ISBN 978-80-88150-11-4.

LUPAČ, Petr. *Za hranice digitální propasti: nerovnost v informační společnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2015, 260 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-231-9.

MAREŠ, Petr. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 1999, 248 s. Základy sociologie. ISBN 80-85850-61-3.

MERTON, Robert King. *Studie ze sociologické teorie*. 2. vyd. Přeložil Jana OGROCKÁ. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2007, 276 s. Most (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-70-0.

MEZŘICKÝ, Václav. *Globalizace*. Praha: Portál, 2003, 147 s. ISBN 8071787485.

NOVOTNÁ, Martina. *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2016, 22 s. Vzdělávací program Varianty.

PECINA, Pavel a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.

PETRUSEK, Miloslav a kol. *Velký sociologický slovník 2*. Praha: Karolinum, 1996, 748-1627 s. ISBN 80-7184-310-5.

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Přeložil Milan CAHA. Praha: Portál, 2000, 253 s. ISBN 80-7178-369-2.

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Přeložil Milan CAHA. Praha: Portál, 2000, 235 s. ISBN 80-7178-474-5.

PIKE, Graham a David SELBY. *Globální výchova*. Přeložil Monika CAHOVÁ, přeložil Milan CAHA. Praha: Grada, 1994, 322 s. ISBN 80-85623-98-6.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

STRAKOVÁ, Jana. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016, 200 s. ISBN 978-80-7290-884-4.

SUŠA, Oleg. *Globalizace v sociálních souvislostech současnosti: diagnóza a analýza*. Praha: Filosofie, 2010, 350 s. Filosofie a sociální vědy. ISBN 978-80-7007-320-9.

ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie V*. Praha: Karolinum, 2013, 443 s. ISBN 978-80-246-2219-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

THERBORN, Göran. *Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance, International Sociology*. London: SAGE Publications, 2000.

Periodika a další publikace:

BĚLOHRADSKÝ, Václav. Globalizace: pokus o neapologetickou definici. *Literární noviny* [online]. Praha: Litmedia, 2010, (42) [cit. 2017-02-18]. ISSN 1210-0021. Dostupné z: <http://www.multiweb.cz/hawkmoon/strana33.htm>.

CALDA, Miloš. Globální vesnice nebo globální město?: třicet pět let od vydání McLuhanova díla Jak rozumět médiím. *Mezinárodní politika* [online]. Praha, 2000, 23(8), s. 12-19 [cit. 2017-02-18]. ISSN 0543-7962. Dostupné z: <http://tucnak.fsv.cuni.cz/~calda/McLuhan.html>.

Global Competence Is a 21st Century Imperative. *NAE* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: http://www.nea.org/assets/docs/HE/PB28A_Global_Competence11.pdf.

Global Competence Matrices. *NAE* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <https://www.neafoundation.org/content/assets/2012/11/Global%20Competence%20Content-Area%20Matrices.pdf>.

Global Competency for an Inclusive World. *OECD* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

JANÍK, T. Význam Shulmanovy teorie pedagogických znalostí pro oborové didaktiky a vzdělávání učitelů. *Pedagogika* [online], Praha: 2004, 3(54), s. 243–250 [cit. 2017-02-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1820&edmc=1820.

MALÍŘOVÁ, Eva. Infolist o globálním rozvojovém vzdělávání. *NaZemi*. [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/cs/cojegrv>.

Materiály ke stažení. *NaZemi*. [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/cs/dokumenty/metodicke-prirucky?page=0>.

PALOUŠ, Radim. O globalizaci s Radimem Paloušem (ukázka z knihy). *Paideia* [online]. 2006, 3(3) [cit. 2017-02-04]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/?sid=3&lng=cs&lsn=1&jiid=10&jcid=74>.

PETRUSEK, Miloslav. Národní identita v epoše globalizace [online]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <http://www.petrusek.cz/index.php/texty>.

PETRUSEK, Miloslav. Reflexe globalizačních procesů v sociálních vědách. *Vesmír* [online]. Praha, 2000, (7), s. 408-413 [cit. 2017-02-18]. ISSN 0042-4544. Dostupné z: <http://casopis.vesmir.cz/clanek/reflexe-globalizacnich-procesu-v-socialnich-vedach>.

PISA 2018: Draft Analytical Frameworks May 2016. *OECD* [online]. [cit. 2017-02-04]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>.

SMEJKALOVÁ, Kateřina. K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia* [online]. 2014, 11(1) [cit. 2017-02-18]. ISSN 1214-8725. Dostupné z: <http://paideia.pedf.cuni.cz/index.php?sid=2&lng=cs&lsn=10&jiid=33&jcid=268>.

Výukové programy. *ARPOK*. [online]. [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://arpok.cz/pro-pedagogy/vyukove-programy/>.

Webové stránky:

BRDIČKA, Bořivoj. PISA 2018 a globální kompetence. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2017 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/21249/PISA-2018-A-GLOBALNI-KOMPETENCE.html>.

Glocalization Examples – Think Globally and Act Locally. In: *Casestudyinc.com* [online]. 2017 [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.casestudyinc.com/glocalization-examples-think-globally-and-act-locally>.

GRV organizace. In: *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/grv-organizace.html>.

Informace o zapojení České republiky do vzdělávacích projektů OECD. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/organizace-pro-ekonomickou-spolupraci-a-rozvoj-oecd>.

Key Events of the Northern Ireland Conflict. In: *CAIN Web Service* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://cain.ulst.ac.uk/events/index.html>.

Přílohy

Příloha č. 1: Příklady globálních problémů životního prostředí

Příloha č. 2: Starý a nový terorismus a jejich příklady

Příloha č. 3: Seznam vybraných organizací a některých jejich projektů, programů apod.

Příloha č. 1: Příklady globálních problémů životního prostředí

Zde krátce uvádíme globální problémy životního prostředí tak, jak je shrnuje Martin Braniš, přírodovědec, ekolog a vysokoškolský pedagog²⁷¹.

1. Problémy související s lidskou populací na Zemi, konkrétně neustálý *růst populace*, který stoupá stále vyšším tempem. Dynamika početnosti lidstva je řízena tzv. *demografickou transformací*. V rozvinutých zemích se porodnost a úmrtnost vyrovnaly²⁷², klesá zde počet dětí v rodině, zvyšuje se věk matek a zlepšuje jejich společenské uplatnění. Tyto země prošly demografickou transformací. Mnoho států Afriky, Asie a Latinské Ameriky však transformací ještě neprošlo. Pro ně je charakteristická relativně nízká úmrtnost (protože jsou zde už dostupnější základní léky a lékařská péče), na druhou stranu však přetrvává vysoká porodnost a ženy mají opačné postavení než v rozvinutých zemích. Dále je to už nastíněný *populační růst a chudoba a změna vzorců spotřeby*.²⁷³

2. Půda a produkce potravin. Obdělávaná půda je z velké části umělý systém a člověk do něj musí vkládat určité látky, aby ho udržel dlouhodobě produktivní a stabilní. Veškerým hnojením, odvodňováním atd., ale změnil přirozenou strukturu půdy a významně ovlivnil její vlastnosti.²⁷⁴ Navíc se zvyšujícím se počtem obyvatel Země bude potřeba více potravin. V různých částech světa je však možnost k větší produkci různá, a tak bude růst produkce patrně nižší než růst populace minimálně v některých oblastech. Někde budou k těmto účelům káceny tropické lesy apod.²⁷⁵

3. Globální ohrožení biodiverzity. V minulosti byly nepřítelem pro organismy nejružnější přirozené změny prostředí (změny teplot, pohyb pevnin, zemětřesení, dopady meteoritů apod.), v posledních tisících let je však hlavním činitelem člověk a jeho chování. Výsledkem je, že druhy mizí stokrát až desettisíckrát rychleji. Často si totiž

²⁷¹ Řada lidí však bude spíše znát jeho učebnici pro střední školy *Základy ekologie a ochrany životního prostředí*, která dočkala už několika vydání.

²⁷² Bylo dosaženo nulového populačního růstu.

²⁷³ BRANIŠ, M. Globální problémy životního prostředí. In: DLOUHÁ, J, J. DLOUHÝ a V. MEZŘICKÝ. *Globalizace a globální problémy: sborník textů k celouniverzitnímu kurzu "Globalizace a globální problémy" 2005-2007*, s. 207-208

²⁷⁴ Tamtéž, s. 210.

²⁷⁵ Tamtéž, s. 211-212.

neuvědomujeme, že: „*Příroda je ovšem nejen zdrojem potravy, stavebních materiálů, léčiv, okrasných rostlin a zajímavých živočichů. Je to obrovská továrna na udržení příznivých životních podmínek, zabezpečující čisté ovzduší, fertilitu i stabilitu půdy, neutralizaci škodlivých látek, vazbu skleníkových plynů atd.*“²⁷⁶

4. Globální změny klimatu a konkrétně *zesílení skleníkového efektu a narušení ozónové vrstvy*.²⁷⁷

5. Využívání a znečišťování vody, kam řadíme i *ovlivňování vodního režimu a dostupnost vody*. Znečištěná voda působí nepříznivě na naše zdraví i na další organismy. Vodou se přenáší i mnoho nakažlivých chorob. Nevhodnými zásahy do vodního režimu jsou například meliorace půdy, nadměrné zavlažování zemědělských ploch či zasolování půdy. Ne/dostatek vody souvisí s tím, že 50-80 % celkově spotřebované vody je použito na zavlažování. Růst populace v některých částech planety i plýtvání s vodou v domácnostech vyspělých zemí jsou faktory zdůvodňující, proč bude v budoucnu nedostatek pitné, ale i užitkové vody.²⁷⁸

²⁷⁶ Tamtéž, s. 214.

²⁷⁷ Oba procesy viz blíže: Tamtéž, s. 214-217.

²⁷⁸ Tamtéž, s. 217-219.

Příloha č. 2: Starý a nový terorismus a jejich příklady

Anthony Giddens rozlišuje terorismus starého a nového typu. **Starý terorismus** převládal ve 20. století a existuje dodnes. Je spojen se vznikem nacionalismu a zakládáním národních států jako suverénních celků od konce 18. století v Evropě. Cílem bylo založit stát v oblasti, kde nemá národ kontrolu nad státním aparátem. Jako příklad lze uvést irské nacionalisty v Severním Irsku, Irskou republikánskou armádu (*IRA*) a tři desetiletí dlouhý konflikt (oficiálně trvající mezi lety 1968-1998) známý pod pojmem „*The Troubles*“.²⁷⁹

Irští protestanti – unionisté chtěli zůstat součástí Spojeného království. Irští nacionalisté (nebo také republikáni) – katolíci se chtěli připojit k Irsku. V lednu roku 1972 se odehrála Krvavá neděle („*Bloody Sunday*“), během které bylo britskou armádou na místě zastřeleno třináct neozbrojených civilistů, z čehož sedm jich bylo ještě nezletilých, a čtrnáctá oběť zemřela na následky zranění později. V červnu roku 1973 se konalo referendum o Severním Irsku. Nakonec vyhrála varianta pro setrvání ve Spojeném království. Ve výsledku však celý tento konflikt společností rezonuje až dodnes.²⁸⁰

Dalším příkladem starého terorismu jsou aktivity baskické nacionalistické a separatistické organizace *ETA* („*Euskadi Ta Askatasuna*“, česky „*Baskicko a jeho svoboda*“). Ta byla založena už v roce 1959 během režimu generála Franca.

V poslední době má však tento typ terorismu často i mezinárodního složku, protože čerpá (zejména finanční) podporu ze zahraničí. Může být tedy podporován globální sítí příznivců, kteří ho financují, ale jeho ambice jsou jen lokální. Stejně tak je starý terorismus limitován i mírou použitého násilí, protože počet jeho obětí nepřekročil v průměru počet mrtvých při dopravních nehodách.²⁸¹

Vznik **nového terorismu** byl umožněn změnami v komunikačních technologiích, které jsou mimo jiné právě součástí globalizace. Nejčastěji bývá spojován s *islámským fundamentalismem Al-Káidy*. Nový terorismus má daleko větší rozsah požadavků než ten starý. Zároveň už také není jen lokální a spojený s určitými státy, ale má obrovské ambice změnit uspořádání světa. Dále má i určitou organizační strukturu, která je podobná struktuře mnoha nevládních organizací (jako například Přátelé Země apod.) Můžeme však najít i další podobnosti s nevládními organizacemi. Tak například nové teroristické organizace jsou vysoce decentralizované a jejich místní buňky jsou hodně autonomní.

²⁷⁹ GIDDENS, A. *Sociologie*, 2013, s. 968-969.

²⁸⁰ Další informace viz blíže: Key Events of the Northern Ireland Conflict. In: *CAIN Web Service* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://cain.ulst.ac.uk/events/index.html>.

²⁸¹ GIDDENS, A. Tamtéž, s. 969.

Dokážou se tedy reprodukovat bez přísných pokynů svého centra. Mají i svou globální síť příznivců, a dokonce často spolupracují se státy. Posledním bodem, jak se liší nový terorismus od starého, jsou používané prostředky. Nový terorismus je totiž připraven použít daleko bezohlednější a krutější metody a často také uvádí, že jeho činy jsou/měly by být prováděny tak, aby byl zabit co největší počet lidí.²⁸²

²⁸² Tamtéž, s. 972.

Příloha č. 3: Seznam vybraných organizací a některých jejich projektů, programů apod.

Nabídka neziskových organizací, které připravují rozmanité programy, interaktivní workshopy, vydávají publikace, pořádají semináře pro pedagogy, studenty i veřejnost je široká. Seznam nemá být vyčerpávající, spíše má ukázat vzorové příklady. Navíc nabídka služeb, stejně tak jako počet organizací, které je pořádají, se neustále zvyšuje, takže lze zcela určitě najít i další příklady.²⁸³

Zároveň dodáváme, že některé organizace samozřejmě nepracují pouze s tématem globalizace, ale i se souvisejícími fenomény, jakými jsou například multikulturalita či problematika životního prostředí. Jejich materiály tedy lze využít i při práci s dalšími průřezovými tématy RVP G (*Environmentální výchova a Multikulturní výchova*).

Název organizace	Základní informace a webové stránky
ADRA, o.p.s. – Opravdový svět: GRV školám	Nabízí programy pro MŠ, ZŠ, SŠ a akreditované semináře. Sídlí v Praze. http://www.adra.cz/opravdovysvet
Amnesty International	Pořádá programy zejména o dodržování a podpoře lidských práv. Sídlí v Praze. https://www.amnesty.cz/vzdelavani
ARPOK, o.p.s.	Organizace fungující při Univerzitě Palackého v Olomouci. Nabízí programy pro školy, semináře pro pedagogy, vydává metodické materiály a různé další příručky. Má vlastní knihovnu. http://www.arpok.cz
Charita ČR	Spolupracuje s vybranými školami, kterým připravuje program GRV zaměřený na problematiku humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (projekt „HUMR“). Sídlí v Praze. http://svet.charita.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/

²⁸³ Informace jsou převzaty z webové stránky GRV.

GRV organizace. In: *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/grv-organizace.html>.

Poté byly do tabulky doplněny další organizace dle publikace shrnující jejich aktuální projekty „*Letem spleťtým světem*“ vydané organizací **NaZemi**. Viz blíže: *Letem spleťtým světem*, s. 2-6.

Cassiopeia – centrum ekologické a globální výchovy	Zaměřuje se na globální problémy a jejich dopad na lidi a životní prostředí. Pořádá výukové programy, školní projekty a vydává metodické příručky. Sídli v Českých Budějovicích. http://www.cegv-cassiopeia.cz/
Diakonie Českobratrské církve evangelické	V roce 2016 organizovala projekt „ <i>Souvislosti – Globální problémy z pohledu jednotlivých aktérů</i> “. Přípravuje semináře pro učitele a nabízí přednášky pro studenty a veřejnost. Sídli v Praze. http://hrp.diakonie.cz/grv/
Educon	Společnost propaguje zejména program Rozvojových cílů tisíciletí. Je koordinátorem kampaně „ <i>Česko proti chudobě</i> “. Sídli v Praze. http://educon.cz/
Inex – sdružení dobrovolných aktivit	Vytváří vzdělávací projekty a zabývá se především GRV, mezikulturním poznáváním a mezinárodním dobrovolnictvím. Sídli v Praze. http://www.inexsda.cz/cs/vzdelavani/vzdelavaci%20projekty
Jeden svět na školách – vzdělávací program společnosti Člověk v tísni, o.p.s.	Přípravuje filmové a výukové materiály pro školy nejen v rámci GRV. Spolupracuje i s pedagogy. Sídli v Praze. https://www.jsns.cz/
Multikulturní centrum Praha	Snaží se o rozvoj interkulturních kompetencí. Přípravuje semináře pro pedagogy. Sídli v Praze. http://www.mkc.cz/cz/multikulturni-vzdelavani.html
Muzeum romské kultury	Vzdělává nejen v oblasti průřezových témat <i>Multikulturní výchova a Osobnostní a sociální výchova</i> , ale i v oblasti <i>Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech</i> (témata jako nacismus a holocaust). Přípravuje edukační a tematické programy, workshopy, výstavy a mnoho dalšího. Spolupracuje i se Židovským muzeem

	<p>v Praze. Sídlí v Brně.</p> <p>http://www.rommuz.cz/skoly-a-deti/programy-pro-skoly/</p>
Most, o.p.s.	<p>Připravuje akreditované kurzy, workshopy, přednášky, kulturně vzdělávací akce apod. Zaměřuje se na Tibet a Barmu.</p> <p>http://tibet-barma.cz/</p>
NaZemi – centrum globálního rozvojového vzdělávání	<p>Věnuje se metodice GRV, zasloužilo se o zapojení GRV do českého vzdělávacího systému. Pořádá metodicko-tematické semináře a dlouhodobé kurzy a programy, vytváří didaktické materiály. K dispozici je i knihovna. Sídlí v Brně.</p> <p>http://www.nazemi.cz/centrumgrv</p>
Nesehnutí – sociálně- ekologická nevládní organizace	<p>Připravuje program „<i>Společně k rozmanitosti</i>“. Nabízí přednášky, výstavy a workshopy s přesahem do průřezových témat <i>Multikulturní výchova</i> a <i>Mediální výchova</i>. Sídlí v Brně.</p> <p>http://nesehnuti.cz/nabizime/workshopy/</p>
Varianty – vzdělávací společnosti Člověk v tísni, o.p.s.	<p>Snaží se o informační servis a metodickou podporu interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání. Pořádá kurzy, semináře, vydává časopis apod. Sídlí v Praze.</p> <p>http://varianty.cz/</p>